



PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE

ŁÓDŹ - WARSZAWA 2018 | ISSN 2543-8190

XIX

TOM

8

ZESZYT

III

CZĘŚĆ

Redakcja naukowa:

Łukasz Sułkowski

Dorota Nawrat-Wyras

Małgorzata Klimka-Kołyško

Szkoła – studia – doskonalenie zawodowe: problemy, propozycje, inspiracje



WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK



PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE

ŁÓDŹ - WARSZAWA 2018 | ISSN 2543-8190

XIX

TOM

8

ZESZYT

III

CZĘŚĆ

Redakcja naukowa:

Łukasz Sułkowski

Dorota Nawrat-Wyras

Małgorzata Klimka-Kołyso

Szkoła – studia – doskonalenie zawodowe: problemy, propozycje, inspiracje



WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Zeszyt recenzowany

Redakcja naukowa: Łukasz Sułkowski, Dorota Nawrat-Wyras, Małgorzata Klimka-Kołyso

Korekta językowa: Lidia Pernak, Witold Kowalczyk

Skład: Witold Kowalczyk

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© **Copyright:** Społeczna Akademia Nauk



ISSN 2543-8190

Wersja elektroniczna publikacji jest wersją podstawową

Dostępna na stronie: piz.san.edu.pl

7 *Wstęp*

Część I

Szkoła – przygotowanie uczniów do dobrego startu edukacyjno-zawodowego – wybrane problemy

- 13 **Paweł Majchrzak** | *Nauczanie indywidualne – możliwości i zagrożenia w procesie edukacyjnym ucznia*
- 29 **Tomasz Knopik** | *Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów zdolnych – od wyzwania do modelu wsparcia*
- 43 **Ryszard Gerlach** | *Przygotowanie uczniów szkół zawodowych do tranzycji na rynek pracy*
- 59 **Marian Piekarski** | *Walidacja w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji nowym zadaniem dla doradztwa zawodowego*
- 75 **Bożena Zając** | *Rozwój edukacji zawodowej opartej na współpracy z pracodawcami*
- 89 **Anna Kopcińska** | *Komunikacja interpersonalna w placówkach oświatowych*
- 103 **Anna Kopcińska** | *Uwarunkowania systemów motywacyjnych w placówkach oświatowych*

Część II

Studia – zdobywanie kompetencji kariery w procesie studiowania

- 121 **Renata Tomaszewska-Lipiec** | *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej*
- 137 **Aleksandra Kulpa-Puczyńska, Dorota Nawrat-Wyras** | *Strengthening the Cooperation Competences in the Context of Selected Methods and Forms Pro-vocationally Activating Students – Future Employees*
- 153 **Magdalena Bartczak** | *Kluczowe determinanty pobudzania zaangażowania zespołów w realizację zadań na przykładzie młodzieży studenckiej*
- 169 **Andreina Bruno** | *The Learning Environment in Higher Education: Insights from Experience*
- 181 **Iwona Ślanciec, Adam Depta, Jan Żółtowski** | *Jakość życia a plany łódzkich studentów*
- 195 **Ireneusz Nowak** | *Stosunek pracy nauczyciela akademickiego – wybrane aspekty praktyczne*

Część III

W nurcie doskonalenia zawodowego – problemy, dobre praktyki

- 213 **Karolina Dyrła-Mularczyk, Mateusz Adam Pluciński, Arkadiusz Borowiec** | *Kompetencje miękkie absolwentów uczelni wyższych – perspektywa pracodawców sektora MŚP*
- 227 **Anna Dolot** | *Co motywuje do pracy pokolenie Z – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych*
- 243 **Antoni Kolek** | *Pokolenie milenialsów na polskim rynku pracy w 2018 roku*
- 257 **Małgorzata Klimka-Kołyso** | *Kariera na współczesnym rynku pracy. Szanse i wyzwania dla pracowników przygotowujących się do wejścia na rynek pracy*
- 273 **Mateusz A. Pluciński, Agnieszka Korycka** | *Wpływ rekrutacji młodych talentów na ekspansję międzynarodową polskich przedsiębiorstw z sektora IT*

- 291 **Piotr Korneta** | *Problemy systemów zarządzania dokonaniem*
- 305 **Robert Balcerzyk, Dorota Balcerzyk** | *Zarządzanie talentami w kontekście firm usługowych*
- 321 **Donata Zając, Jerzy Rosiński** | *Spotkania integracyjne jako narzędzia kształtowania kompetencji społecznych w zbiorowości pracowników sektora ICT*
- 341 **Aleksandra Korońska, Maciej Głogowski, Jerzy Rosiński** | *Atrybuty gry szkoleniowej jako wysokiej jakości narzędzia w procesie edukowania osób dorosłych – eksploracja obszaru badawczego*
- 359 **Monika Gzik** | *Mobbing w środowisku pracy – istota i przeciwdziałanie*
- 371 **Roman Stawicki** | *Rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne i kompetencje zawodowe policjantów w zakresie profilaktyki społecznej*

Wstęp

Z przyjemnością zapraszamy Państwa do lektury tomu XIX, zeszytu 8, części III czasopisma „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, zatytułowanego „Szkoła – studia – doskonalenie zawodowe: problemy, propozycje, inspiracje”. Tematyka rozważana w prezentowanych w zeszycie artykułach obejmuje szeroką gamę zagadnień odnoszących się powiązań i tranzycji edukacji z rynkiem pracy.

Współczesny świat pracy stawia pracownikom coraz wyższe wymagania w stosunku do posiadanych przez nich kompetencji i kwalifikacji. Przygotowanie człowieka do zmiennego i nieprzewidywalnego środowiska pracy staje się procesem całościowym, ustawicznym i wymagającym spójności pomiędzy poszczególnymi etapami i elementami edukacji a aktualnymi wyzwaniami i potrzebami rynku pracy. Ponadto zdobyte kwalifikacje i umiejętności szybko się zdezaktualizują ze względu na dynamiczny rozwój różnych sfer życia, szczególnie nauki i techniki, dlatego też wymagają ciągłego aktualizowania i doskonalenia – także w procesie pracy i w różnych fazach rozwoju kariery zawodowej. Stąd problematyka zawartych w zeszycie artykułów dotyczy różnych perspektyw i etapów edukacji przygotowującej człowieka do świata pracy: od szkoły i studiów aż po uczenie się i doskonalenie zawodowe w procesie pracy oraz wskazanie organizacyjnych uwarunkowań, zjawisk i rozwiązań, które powiązane są z rozwojem zawodowym pracownika.

Ze względu na złożoną problematykę zeszyt podzielony został na trzy części problemowo związane z kolejnymi etapami edukacyjno-zawodowymi.

W części pierwszej prezentujemy artykuły dotyczące roli i działań szkoły w przygotowaniu uczniów do dobrego startu edukacyjno-zawodowego. Zwrócono uwagę na problematykę nauczania indywidualnego oraz możliwości i zagrożenia, jakie niesie ze sobą ta praktyka już na starcie edukacyjnym ucznia. Zaprezentowano istotny trend w edukacji przygotowującej do rynku pracy, jakim jest orientacja na uczniów zdolnych, realizowana poprzez odkrywanie, diagnozowanie i rozwijanie talentów uczniów od wczesnych etapów edukacyjnych. Ważną kwestią podjęta w prezentowa-

nych artykułach, jest tranzycja ucznia ze szkoły na rynek pracy oraz jej specyficzne uwarunkowania. Wskazano przy tym na zadania stojące przed edukacją zawodową w przygotowaniu uczniów do radzenia sobie na współczesnym rynku pracy oraz znaczenie współpracy szkół zawodowych z pracodawcami. Wyjaśniono także znaczenie i możliwości procesu walidacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji w świetle nowych zadań doradztwa zawodowego. Podjęto również kwestię wpływu organizacji i zasad funkcjonowania szkoły na kształtowanie relacji uczniów–nauczycieli.

Część druga, poświęcona przygotowaniu studentów do rozwijania kariery zawodowej, zawiera rozważania dotyczące specyfiki młodych pokoleń wstępujących na rynek pracy oraz działań wspomagających budowanie i rozwijanie karier zawodowych przez studentów, między innymi w postaci udzielania wsparcia w budowaniu kapitału kariery i podejmowaniu trafnych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz pobudzaniu zaangażowania studentów. Istotnym zagadnieniem uwypuklonym w prezentowanych w tej części artykułach jest rozwijanie kompetencji społecznych studentów, w tym kompetencji współpracy – i dotyczy to tak samego procesu kształcenia, jak i szeroko rozumianej aktywności studentów związanej z odbywaniem praktyk, współpracą i wymianą międzynarodową oraz podejmowaniem różnego typu inicjatyw, np. organizowaniem konferencji czy działalności w samorządzie studenckim. Wskazano również czynniki warunkujące optymalizację procesu uczenia się w środowisku akademickim, ukierunkowane na przygotowanie studentów tranzycji na rynek pracy oraz rolę nauczyciela akademickiego. Zaprezentowano także badania pokazujące związki pomiędzy jakością życia studentów a ich planami zawodowymi oraz pracę badawczą poświęconą motywom wyborów edukacyjnych studentów i satysfakcji ze studiowania.

Część trzecia zawiera zbiór tekstów odnoszących się do praktyk organizacyjnych zorientowanych na doskonalenie zawodowe w środowisku pracy oraz badań empirycznych i analiz rynkowych. Zaprezentowane zostają badania czynników motywujących do pracy przedstawicieli najmłodszej grupy pracobiorców – pokolenia Z. Zagadnienia rozważane w kolejnych prezentowanych artykułach dotyczą praktyk zarządzania talentami w przedsiębiorstwie, ukazując z jednej strony wagę, z drugiej – trudności związane z wdrażaniem tej koncepcji zarządzania. Wskazane trudności to między innymi: pozyskiwanie, ocena i możliwości rozwijania talentów w firmach, a także tworzenie warunków do zatrzymywania najzdolniejszych pracowników. Problemy z wdrażaniem systemowych rozwiązań zorientowanych na doskonalenie procesów organizacyjnych przedstawiono w kolejnym tekście poświęconym wdrażaniu

zarządzania dokonania. Przykłady dobrych praktyk i rozwiązań organizacyjnych służących doskonaleniu kompetencji pracowników i uczeniu się w środowisku pracy opisane zostały w kolejnych artykułach omawiających: gry szkoleniowe, spotkania integracyjne, a także programy doskonalenia kompetencji dla policjantów. Artykuł poświęcony mobbingowi w środowisku pracy skłania do refleksji dotyczących tworzenia optymalnych warunków do pracy i rozwoju. Współczesne organizacje, aby utrzymywać i podnosić swoją konkurencyjność, muszą inwestować w rozwój pracowników, podwyższanie ich kompetencji i kwalifikacji oraz zdobywanie i utrzymywanie utalentowanych pracowników.

Redaktorzy niniejszego tomu wyrażają nadzieję, że zaprezentowane artykuły nie tylko będą stanowiły interesującą lekturę dla osób zajmujących się edukacją, doradztwem i doskonaleniem zawodowym, lecz także staną się inspiracją dla praktyków – nauczycieli i osób kierujących rozwojem w przedsiębiorstwach.

Łukasz Sułkowski,
Dorota Nawrat-Wyras,
Małgorzata Klimka-Kołyso

Część I

Szkoła –
przygotowanie uczniów do
dobrego startu
edukacyjno-zawodowego –
wybrane problemy

Paweł Majchrzak*

Instytut Psychologii Stosowanej SAN

Katedra Psychologii Zdrowia i Klinicznej

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6 w Łodzi

**Nauczanie indywidualne – możliwości i zagrożenia
w procesie edukacyjnym ucznia****Opportunities and Threats in the Pupil's Educational Process**

Abstract: Individual education and individual pre-school mandatory annual preparation concern over a dozen thousands of children and youth in Poland per year. On the one hand, it provides an opportunity to continue learning despite adverse health conditions, and on the other hand, it involves changes in the social situation of the pupil, which are not always taken into account. Individual education is often unknown to the parent, confused with individual learning path or so-called home teaching, a challenge for the student and teacher moving in the space of individual contact, and an area requiring in-depth, multi-faceted diagnosis and decision of the adjudicating team acting in psychological and pedagogical centers. In this context, the purpose of this work is complex. For parents, it may be a collection of important information they should know before they decide to apply for a judgment on the need for individual education. For professionals especially taking part in the adjudicating team meetings, it is a proposal to share a point of view of practices and experience in an area that could be reduced to the question "when is individual teaching needed?".

Key-words: individual education, health psychology, counseling.

Wprowadzenie

Nauczanie indywidualne i indywidualne obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dotyczy w Polsce w skali roku kilkunastu tysięcy dzieci i młodzieży. Z jednej strony stanowi ono możliwość kontynuowania nauki pomimo niekorzystnego stanu

*pmajchrzak@spoleczna.pl

zdrowia, z drugiej strony wiąże się ze zmianami w sytuacji społecznej ucznia, które nie zawsze są brane pod uwagę. Nauczanie indywidualne to często niewiadoma dla rodzica, mylona z indywidualnym tokiem nauki czy tzw. nauczaniem domowym, wyzwanie dla ucznia i nauczyciela poruszających się w przestrzeni indywidualnego kontaktu oraz obszar wymagający dogłębnej, wieloaspektowej diagnozy oraz decyzji zespołu orzekającego działającego w poradniach psychologiczno- pedagogicznych. W tym kontekście cel niniejszej pracy jest złożony. Dla rodzica może stanowić zbiór istotnych informacji, z jakimi powinien się zapoznać, zanim podejmie decyzję o złożeniu wniosku o wydanie orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego. Dla specjalistów biorących udział w posiedzeniach zespołów orzekających jest to propozycja podzielenia się punktem widzenia praktyka i doświadczeniami szczególnie w obszarze, który można by sprowadzić do pytania: „Kiedy nauczanie indywidualne jest potrzebne?”.

Czym jest nauczanie indywidualne?

Nauczanie indywidualne

W polskim systemie edukacyjnym uczeń do ukończenia 18. roku życia objęty jest obowiązkiem szkolnym realizowanym nawet w wypadku osób, których stan zdrowia jest na tyle poważny, że utrudnia to bądź wręcz uniemożliwia uczęszczanie do szkoły. Jeśli chodzi o dzieci objęte rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym i uczniów, ustawodawca przewidział zastosowanie formy pomocy w postaci orzeczenia o potrzebie indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub o potrzebie nauczania indywidualnego, na którego mocy zmienione zostają warunki i miejsce nauki [Rozporządzenie MEN 2014]. Tym samym uczeń, któremu stan zdrowia uniemożliwia dotarcie do szkoły, ma organizowane zajęcia na terenie miejsca zamieszkania, a uczeń, któremu stan zdrowia znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, korzysta z nauczania w odrębnym pomieszczeniu na terenie szkoły. Decydemtem orzekającym, czy stan zdrowia jest znacznie utrudniający, czy też uniemożliwiający uczęszczanie do szkoły, jest lekarz, który określa także czasookres, w jakim nauczanie indywidualne ma być realizowane – minimalnie 30 dni. Organizatorem nauczania indywidualnego i wykonawcą orzeczenia jest dyrektor przedszkola lub szkoły, do której uczęszcza dziecko. Należy podkreślić, że zasadniczym czynnikiem zastosowania tej formy pomocy jest stan zdrowia dziecka, nie zaś jego sytuacja szkolna, poziom

osiągnięć szkolnych, sytuacja rodzinna, trudności wychowawcze, nieodpowiednie warunki nauki w zespole klasowym, na które często powołują się zainteresowani wydaniem orzeczenia. Obserwacje prowadzone na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznych pozwalają stwierdzić, iż nauczanie indywidualne z różnych powodów jest błędnie określane przez rodziców jako „indywidualny tok nauki” lub „nauczanie domowe”. Tymczasem są to określenia opisujące odmienne tryby nauczania niezwiązane ze stanem zdrowia dziecka.

Nauczanie indywidualne a indywidualny program lub tok nauki

IPN, czyli indywidualny program nauki, stwarza uczniowi możliwość pogłębiania wiedzy w obszarach, w których wykazuje on wyższe od przeciętnych predyspozycje do nauki i może obejmować jeden, kilka lub wszystkie obowiązujące zajęcia edukacyjne przewidziane w planie nauczania dla danej klasy. Ta forma nauki jest skierowana do ucznia zdolnego, by w pełniejszy sposób wykorzystać jego potencjał. Ocenianie ucznia realizującego IPN odbywa się na warunkach i w sposób określony w przepisach rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych [Rozporządzenie MEN 2015] oraz na zasadach wynikających z niego, a zapisanych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania danej szkoły.

Innym wariantem zindywidualizowania procesu nauczania jest indywidualny tok nauki (ITN), który może obejmować jeden, kilka, a nawet wszystkie obowiązujące zajęcia dydaktyczne. System realizowania ITN daje uczniowi możliwość uczęszczania na zajęcia edukacyjne do danej klasy lub do klasy programowo wyższej, zarówno w swojej szkole, jak i w innej placówce. Ponadto uczeń może wziąć udział w zajęciach edukacyjnych w szkole wyższego stopnia albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie. Istnieje także możliwość realizowania w ciągu jednego roku szkolnego programu dwóch lub większej liczby klas, a do jego klasyfikowania i promowania może dojść w czasie całego roku szkolnego. Ta forma służy więc przede wszystkim umożliwieniu uczniowi zdolnemu szybszego ukończenia poszczególnych etapów edukacji. Szczegółowy opis zagadnienia indywidualnego programu bądź toku nauki znajduje się w rozporządzeniu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki [Rozporządzenie MEN 2013].

Nauczanie indywidualne a nauczanie domowe

Nauczanie domowe stanowi możliwość realizowania obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub obowiązku szkolnego poza przedszkolem lub szkołą, do których dziecko zostało przyjęte. Na wniosek rodzica dyrektor w drodze decyzji wydaje odpowiednie zezwolenie, opierając się na dołączonych do wniosku: opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczeniu rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia oraz zobowiązaniu rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych [Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2015].

Po co i kiedy wydawane jest orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego?

Odpowiadając na pierwszą część pytania, można stwierdzić, że orzeczenie umożliwia kontynuowanie nauki pomimo stanu zdrowia będącego przeszkodą w realizowaniu obowiązku szkolnego z uwzględnieniem zmiany organizacji procesu nauczania. Odpowiedź na drugą część postawionego pytania zawiera się w dwóch punktach przewidzianych przez ustawodawcę (stan zdrowia uniemożliwiający i utrudniający uczęszczanie do szkoły) w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Jednak próby zdefiniowania, czym jest stan zdrowia uniemożliwiający lub znacznie utrudniający uczęszczanie do szkoły, pokazują, iż można wyróżnić w ramach tych dwóch kategorii szereg wariantów sytuacyjnych, których właściwa interpretacja ułatwia podjęcie decyzji przez zespół orzekający. Poniższe kategorie nie stanowią zamkniętego zbioru, są jednak często występującymi przykładami, w których stwierdza się potrzebę zmiany warunków i miejsca nauczania.

Stan zdrowia uniemożliwiający uczęszczanie do przedszkola czy szkoły

- unieruchomienie – stan po złamaniach, urazach, zabiegach, w chorobie stawów. Możliwości poruszania się ucznia są ograniczone i wymuszają zorganizowanie lekcji w środowisku domowym;
- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym stanowi zagrożenie dla stanu zdrowia ucznia – szkoła jest traktowana jako źródło bodźców somatycznych (np. drobnoustroje) lub psychicznych (np. scena, wyzwalacz, akcelerator objawów

dysfunkcji i zaburzeń psychicznych negatywnie wpływających na dobrostan fizyczny i psychiczny ucznia uniemożliwiający mu normalne funkcjonowanie w środowisku szkolnym). Przykładem takich sytuacji jest występowanie chorób związanych z nieprawidłowym funkcjonowaniem układu immunologicznego, gdzie kontakt z bakteriami i wirusami występującymi w skupisku ludzkim kończy się wielokrotną i długotrwałą absencją ucznia. Egzemplifikacją opisywanej kategorii są także zaburzenia lękowe, w tym fobia społeczna (F 40.1/300.23), depresyjne (F 32, F 33/296.2x) adaptacyjne (F 43.2/309.0-309.9), w których istotną rolę odgrywają bodźce o charakterze psychospołecznym płynące ze środowiska szkolnego;

- kontakt ze środowiskiem szkolnym skutkujący pogorszeniem stanu zdrowia ucznia – w tej kategorii można ulokować wszystkie rozpoznania stanu zdrowia, które wskazują na groźbę powrotu do gorszej niż obecna kondycji, jeśli dołączony zostanie bodziec w postaci nauczania na terenie szkoły (nawet jeśli byłoby realizowane w odrębnym pomieszczeniu). Przykładem takiej sytuacji może być groźba narażenia na kontuzję po przebytych zabiegach operacyjnych, infekcji po przebytych lub odbywającym się leczeniu chemioterapeutycznym;
- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym stanowi zagrożenie dla innych uczniów – zagrożenie dla innych można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, przy czym nie wyklucza ono stwarzania sytuacji groźnych dla samego ucznia będącego źródłem niebezpieczeństwa. Na pierwszy plan wysuwają się rozpoznania lekarskie wskazujące na występowanie chorób zakaźnych, ale także zachowania agresywne wymagające czasowej izolacji. W odniesieniu do tych ostatnich możliwe jest leczenie w warunkach ambulatoryjnych (bez pobytów na oddziałach szpitalnych), a jednocześnie brak podstaw do zmiany systemu kształcenia na specjalne z jednoczesnym wdrażaniem oddziaływań socjoterapeutycznych lub resocjalizacyjnych. O takiej sytuacji można mówić np. w przypadku zaburzeń zachowania i emocji rozpoczynających się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym: zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (F 91.3/313.81), zaburzeń zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji (F 91.2), cech zaburzeń osobowości – cechy zaburzeń typu borderline (F 60.31/301.83) [Pużyński, Wciórka 2000; Wciórka 2008].

Wskazana kategoria sytuacji dotyczy m.in. uczniów, których funkcjonowanie i prezentowane zachowania dezorganizują przebieg procesu nauczania, destruk-

tywnie wpływają na relacje interpersonalne, stanowią poważny dystraktor, nie będąc jednocześnie źródłem zagrożenia dla innych. By zobrazować ten rodzaj sytuacji, można się posłużyć przykładami obejmującymi występowanie objawów wytwórczych, zachowań obsesyjno-kompulsywnych o stopniu nasilenia wymuszającym czasową izolację jednostki.

Stan zdrowia znacznie utrudniający uczęszczanie do szkoły

- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym stanowi zagrożenie dla stanu zdrowia ucznia – nauczanie w odrębnym pomieszczeniu w szkole stanowi próbę poddania ucznia częściowej ekspozycji na bodźce zagrażające (np. wirusy, bakterie) po okresie leczenia w celu ustalenia np. możliwości radzenia sobie układu immunologicznego. W wypadku zaburzeń lękowych (np.: F 41/293.84, 300.01, 300.02, 300.21, 300.22, 300.23, 300.29) przebywanie na terenie szkoły, poza macierzystą grupą klasową, przy ograniczeniu dopływu lękotwórczych bodźców społecznych może stanowić część programu psychoterapeutycznego obejmującego stopniową desensytyzację (odwrażliwianie) na bodziec wywołujący lęk. W odniesieniu do zaburzeń depresyjnych nauka w odrębnym pomieszczeniu może być traktowana jako próba powrotu do realizowania części zadań związanych z obowiązkiem szkolnym (np. przygotowanie do wyjścia z domu, pokonywanie drogi ze szkoły do domu, wywiązywanie się z obowiązku punktualnego stawiania się na zajęcia itd.) i stopniowe przywracanie standardowej organizacji procesu nauczania. W przypadku zaburzeń adaptacyjnych (F 43.2/309.0-309.9) występujących na skutek odczuwanego dystresu i zaburzeń emocjonalnych, przeszkadzających w społecznym funkcjonowaniu i działaniu, decyzja o pobieraniu nauki w odrębnym pomieszczeniu szkolnym może być podjęta jako efekt obserwowanych korzystnych zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu jednostki (odnalezienie własnych zasobów, zmiana nastawienia, poprawa relacji interpersonalnych) [Pużyński, Wciórka 2000; Wciórka 2008];
- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym skutkuje pogorszeniem stanu zdrowia ucznia – sytuacja tożsama z opisywaną w ramach stanu zdrowia uniemożliwiającego uczęszczanie do szkoły, z tą różnicą, że możliwa jest częściowa ekspozycja na bodźce mogące potencjalnie doprowadzić do pogorszenia stanu zdrowia. Stan zdrowia umożliwia podjęcie próby stopniowego przywracania ucznia do standardowego środowiska szkolnego;

- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym stanowi zagrożenie dla innych uczniów na terenie klasy w trakcie jednostki lekcyjnej (połączenie bodźców społecznych związanych z grupą klasową i bodźców organizacyjnych związanych z tokiem lekcji stanowi wyzwalacz dezadaptacyjnych zachowań ucznia) – w przypadku różnego rodzaju rozpoznań, w których obrazie występują zachowania agresywne, impulsywne (o których wspomniano powyżej w kontekście stanu zdrowia uniemożliwiającego uczęszczanie do szkoły) w stopniu nasilenia i na etapie procesu terapeutycznego umożliwiającego podejmowanie prób socjalizacji w ramach środowiska szkolnego z wyłączeniem jednostek lekcyjnych;
- kontakt ucznia ze środowiskiem szkolnym oznacza uniemożliwienie prawidłowego funkcjonowania w klasie innym uczniom – do takiej sytuacji może dojść w odniesieniu do osób uczęszczających na zajęcia w odrębnym pomieszczeniu na terenie szkoły, u których rozpoznano występowanie objawów (np. omamy, natręctwa, obsesje) o stopniu nasilenia i w fazie leczenia pozwalającej na dotarcie i przebywanie na terenie szkoły.

W jaki sposób wydawane jest orzeczenie o potrzebie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego lub nauczania indywidualnego?

Orzeczenie o potrzebie zmiany warunków i miejsca nauczania jest wydawane przez zespoły orzekające działające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych na wiosek rodzica bądź opiekuna prawnego. Działalność orzecznicza poradni opiera się na przepisach zawartych we wspomnianym już wcześniej rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych [Rozporządzenie MEN 2008]. Zespoły powoływane są przez dyrektora poradni, w ich skład wchodzi osoby diagnozujące dziecko – psycholog, pedagog, logopeda, lekarz. W pracach zespołu może wziąć udział także rodzic bądź opiekun prawny i przedstawić swoje stanowisko w rozpatrywanej sprawie. Wydawane orzeczenie stanowi decyzję administracyjną i wymaga często wieloaspektowej diagnozy wzbogaconej o udokumentowane informacje dotyczące stanu zdrowia dziecka pochodzące z różnych źródeł. Orzeczenie wydawane jest przez rejonowe poradnie

obejmujące swoim działaniem szkołę, do której uczęszcza dany uczeń. Wyjątek stanowią uczniowie ośrodków socjoterapeutycznych, burs, ośrodków szkolno-wychowawczych. W tym wypadku orzeczenie może wydać zespół orzekający działający w poradni właściwej ze względu na siedzibę placówki, w której uczeń jest umieszczony lub według miejsca zamieszkania ucznia.

Jak często uczniowie korzystają z nauczania indywidualnego?

Jak pokazują dane Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2015/2016 uczniowie nauczani indywidualnie stanowili w szkołach podstawowych niecałe 3% wszystkich uczących się, w gimnazjach zaś odsetek ten wynosił około 1,7%. Liczba ta w ostatniej dekadzie utrzymuje się na podobnym poziomie – dla przykładu w roku szkolnym 2005/2006 wyniosła 2,3% w szkołach podstawowych i 2,45% w gimnazjach, a w roku szkolnym 2010/2011 odpowiednio 2,9% i 2,1%. Widoczna jest dysproporcja wśród uczniów korzystających z nauczania indywidualnego pod względem płci. Istotnie większą grupę stanowią chłopcy, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum. W roku szkolnym 2015/2016 wśród ogólnej liczby nauczających indywidualnie wynoszącej łącznie 14827 jedynie 4380 stanowiły orzeczenia wydane dziewczętom [Żyra i in. 2015, 2016].

Tabela 1. Liczba dzieci i młodzieży uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjach w latach 2005–2015

Rok szkolny	Szkoły podstawowe	Gimnazja
2005/2006	2 602 020	1 596 781
2008/2009	2 294 369	1 381 399
2009/2010	2 234 937	1 322 146
2010/2011	2 191 659	1 261 381
2011/2012	2 187 172	1 210 022
2012/2013	2 160 757	1 161 658
2013/2014	215 257	1 124 037
2014/2015	2 306 077	1 092 769
2015/2016	2 480 800	1 073 600

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane przedstawione w tabeli 1, dostrzega się spadek ogólnej liczby uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjach. Tendencja spadkowa dotycząca szkół podstawowych została zahamowana w roku szkolnym 2014/2015, a w roku kolejnym odnotowano wzrost liczby uczniów na pierwszym i drugim etapie edukacji. Porównując obecną populację młodzieży uczęszczającej do gimnazjów do tej z roku 2005/2006, odnotowano spadek wynoszący ponad pół miliona uczniów. Jednocześnie zmniejszyła się także liczba wydanych orzeczeń o potrzebie nauczania indywidualnego (tabela 2) z 11419 w roku szkolnym 2005/2006 do 8404 w roku 2015/2016 [Żyra i in. 2016].

Tabela 2. Uczniowie nauczani indywidualnie w szkołach podstawowych

Rok szkolny	Uczniowie indywidualnie nauczani w szkołach podstawowych ogólnodostępnych		Uczniowie niepełnosprawni indywidualnie nauczani w szkołach podstawowych			
	Ogółem	W tym dziewczęta	ogólnodostępnych		specjalnych	
2000/2001	8 941	2 750	9 226	3 252	2 498	562
2005/2006	11 419	3 759	8 876	3 237	3 146	823
2008/2009	7 985	2 633	5 366	1 822	1 322	482
2009/2010	7 598	2 476	4 984	1 686	1 092	367
2010/2011	7 550	2 405	4 559	1 488	1 103	368
2011/2012	7 429	2 236	4 219	1 314	1 065	366
2012/2013	7 361	2 164	4 021	1 220	903	326
2013/2014	7 416	2 114	3 978	1 184	919	297
2014/2015	7 811	2 174	4 076	1 175	845	276
2015/2016	8 404	2 308	4 150	1 181	829	257

Źródło: opracowanie własne.

W gimnazjach spadek uczniów korzystających z nauczania indywidualnego był znacznie mniejszy, co może prowadzić do wniosku, że relatywnie więcej osób korzysta z tej formy pomocy na tym etapie edukacji. W 2005/2006 r. liczba ta wynosiła 6499, a w roku 2015/2016 – 6423 (tabela 3). Różnica ta (76) wydaje się znikoma, jeśli uwzględnić fakt, że w tym samym czasie ogólna liczba gimnazjalistów zmniejszyła o jedną trzecią [Żyra i in. 2016].

Tabela 3. Nauczanie indywidualne w gimnazjach w latach 2000–2015

Rok szkolny	Uczniowie indywidualnie nauczani w gimnazjach ogólnodostępnych		Uczniowie niepełnosprawni indywidualnie nauczani w gimnazjach			
	Ogółem	W tym dziewczęta	ogólnodostępnych		specjalnych	
2000/2001	2 588	819	2 275	824	786	154
2005/2006	6 499	2 167	4 583	1 680	1 436	327
2008/2009	5 982	2 034	3 792	1 306	1 223	447
2009/2010	5 999	2 082	3 592	1 214	1 102	395
2010/2011	6 019	2 008	3 081	1 031	1 077	368
2011/2012	6 109	2 030	2 934	977	1 083	395
2012/2013	5 872	1 812	2 694	876	1 000	354
2013/2014	5 987	1 925	2 701	889	903	312
2014/2015	6 055	1 962	2 658	832	833	280
2015/2016	6 423	2 072	2 727	842	802	254

Źródło: opracowanie własne.

Zalety nauczania indywidualnego

Możliwości, jakie stwarza nauczanie indywidualne, należy rozpatrywać w odniesieniu do sytuacji zdrowotnych, w jakich jest ono orzekane. Jedną z nich jest ochrona stanu zdrowia w kontekście uzyskiwanych efektów leczenia. Na przykład w sytuacji deficytów odporności wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania układu immunologicznego, skutkujących częstymi chorobami, konieczne jest czasowe odizolowanie ucznia od potencjalnych źródeł infekcji. Pozwala to z jednej strony zminimalizować ryzyko kolejnych zachorowań, a z drugiej strony, dzięki utrzymywaniu stabilnego stanu zdrowia, umożliwia kontynuowanie leczenia. Przykładem ilustrującym ten stan rzeczy jest występowanie astmy oskrzelowej wraz z alergią wymagającą systematycznego odczulania, którego warunkiem jest między innymi brak infekcji [Emeryk i in. 2010]. Ograniczenie kontaktu z dużym skupiskiem osób minimalizuje ryzyko występowania infekcji, a to z kolei daje szansę na regularne leczenie, także w sensie organizacyjnym – wizyty w specjalistycznych poradniach odbywają się często w godzinach zajęć lekcyjnych.

Pozytywnym efektem zmienionej organizacji nauczania może być stabilizacja stanu zdrowia i utrwalanie efektów zakończonego leczenia. Dzieje się tak np. w momencie uzyskania równowagi emocjonalnej, stabilizacji nastroju i zwiększenia motywacji w leczeniu zaburzeń depresyjnych. Uzyskana korzystna zmiana jest jednocześnie na

tyle krótkotrwała i krucha, że konieczne jest zapewnienie warunków środowiskowych, w których ograniczona jest liczba bodźców, jakie jednostka może zinterpretować jako potencjalne zagrożenie lub groźbę poniesienia strat czy w inny niekorzystny dla siebie sposób narażający ją na pogorszenie stanu psychicznego. Podobna sytuacja występuje przy zaburzeniach lękowych, szczególnie jeśli źródłem lęku były sytuacje związane ze środowiskiem szkolnym. Zminimalizowanie objawów lękowych dzięki np. terapii desensytyzacyjnej nie jest jednoznaczne z pełną gotowością do stawiania czoła lękotwórczej szkolnej rzeczywistości [Correy 2005]. Nauczanie w odrębnym pomieszczeniu szkolnym może być wówczas szansą na stopniowe osvajanie się ze stresogenną sytuacją i zwiększanie kontroli emocjonalnej, aż do uzyskania stanu zdrowia pozwalającego na powrót do nauczania w klasie.

Inną zaletą nauczania indywidualnego jest umożliwienie kontynuowania nauki z jednoczesnym leczeniem – rehabilitacją, planowane zabiegi i operacje, dzięki zindywidualizowanej i ograniczonej godzinowo organizacji zajęć lekcyjnych w trakcie tygodnia. Ustawodawca przewidział dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej od 6 do 8 godzin; dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej od 8 do 10 godzin; dla uczniów gimnazjum – od 10 do 12 godzin; dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych – od 12 do 16 godzin. Mniejszy tygodniowy wymiar godzin to również szansa na pobieranie nauki i uzyskiwanie promocji dla cierpiących na schorzenia stawów czy deformacje uczniów, którzy nie są w stanie długotrwale utrzymywać wymaganej na lekcjach jednakowej pozycji ciała [Rozporządzenie MEN 2014].

Indywidualny kontakt z nauczycielem to także szansa na uzyskanie wzmacniających, nagradzających bodźców za podejmowany wysiłek, możliwość stworzenia bardziej osobistej relacji interpersonalnej, większe prawdopodobieństwo stosowania w pełni dwustronnej komunikacji opartej na sprzężeniu zwrotnym, a co za tym idzie większej precyzji komunikatów, lepszego wzajemnego zrozumienia. To także okazja do stwarzania indywidualnie zaprojektowanych sytuacji, w których uczeń może odnosić sukces motywujący go do dalszych starań. Pamiętać jednak należy, że wymienione korzyści płynące z indywidualizacji kontaktu można w dużej mierze uzyskać dzięki dostosowaniu wymagań i objęciu pomocą psychologiczno-pedagogiczną, szczególnie kiedy stan zdrowia nie wymaga całkowitej lub częściowej izolacji. Przykładem takiej sytuacji jest uczeń cierpiący na zaburzenia aktywności i uwagi (F 90.0 / 314.00, 314.01). Jego stan zdrowia nie pogarsza się w wyniku kontaktu z zespołem klasowym, kontakt ten nie stanowi także zagrożenia dla ucznia lub jego otoczenia. Przebywanie w klasie powoduje jednak trudności z przyswajaniem wiedzy z powo-

du liczby bodźców stanowiących dla ucznia dystraktory. Stworzenie odpowiednich warunków na lekcji – utrzymanie porządku i uwagi, zorganizowanie miejsca zapewniającego lepszy odbiór informacji przekazywanych przez nauczyciela, wzbogacanie przekazu angażującego, tak by miał oddziaływanie polisensoryczne, może zwiększyć szansę ucznia na przyswajanie treści na lekcji bez konieczności przenoszenia nauczania do domu bądź odrębnego pomieszczenia w szkole. Zastosowanie takiej organizacji nauczania ma bowiem swoje negatywne strony.

Minusy rozwiązania, jakim jest nauczanie indywidualne

Analizując negatywne strony nauczania indywidualnego można pogrupować je na trzy kategorie: grupa pierwsza to trudności odczuwane przez uczniów wynikające najczęściej ze zmienionej organizacji nauczania. Ankieta przeprowadzona na 25 uczniach ze szkół podstawowych i gimnazjalnych w Łodzi, korzystających z nauczania indywidualnego w ostatnim roku szkolnym, pozwala stwierdzić, iż wśród najczęściej wymienianych przez uczniów mankamentów zmienionej organizacji nauczania była konieczność systematycznego przygotowywania się do zajęć z powodu możliwości każdorazowej weryfikacji wiedzy przez nauczyciela. Ponadto wskazywano na niemożność skorzystania ze strategii wykorzystywanych w klasie w trakcie ustnej lub pisemnej weryfikacji wiedzy (ściąganie, korzystanie z odpowiedzi innych, możliwość niepojawienia się w szkole w dniu sprawdzianu). Uczniowie zgłaszali także, iż mają więcej pracy domowej, zadań do samodzielnego wykonania pomiędzy lekcjami, muszą w większym stopniu przygotowywać się sami oraz oczekiwać w gotowości na pojawienie się nauczyciela w domu.

Grupa druga to ograniczenia wynikające ze znacznie mniejszej liczby realizowanych godzin dydaktycznych i większej izolacji ucznia szczególnie nauczanego na terenie domu. Aktualne przepisy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r.), które zmieniły sposób organizacji nauczania indywidualnego, nie zakazują uczestnictwa uczniów w zajęciach dydaktycznych z klasą (wcześniejsze przepisy pozwalały na łączenie lekcji prowadzonych indywidualnie z zajęciami dydaktycznymi – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r.), ale ściśle określają, w jakich sytuacjach możliwe jest ich łączenie z grupą rówieśniczą (w rozporządzeniu wymienia się wycieczki, imprezy szkolne, uroczystości, zajęcia wyrównawcze, terapeutyczne, ale nie zajęcia lekcyjne). Tak zmienione przepisy zakłada-

ją, że albo dziecko jest zdrowe i uczy się z klasą, albo chore i ma lekcje indywidualne. Pozostaje jednak duża grupa uczniów m.in. z zaburzeniami lękowymi, adaptacyjnymi, symptomami ze spektrum autyzmu itd., wobec których jednocześnie zastosowanie nauczania indywidualnego i włączanie w część zajęć lekcyjnych z grupą byłoby rodzajem oddziaływania terapeutycznego [Annanikoova 2014]. Niezależnie od powodu, dla którego uczeń korzysta z nauczania indywidualnego, ogranicza ono możliwość rozwijania relacji interpersonalnych – stanowi rodzaj izolacji mogącej wzmacniać lub wywoływać poczucie alienacji, wykluczenia społecznego, może być także odbierane przez uczniów jako rodzaj naznaczenia społecznego [Majchrzak 2014].

Trzecia grupa słabych stron nauczania indywidualnego wiąże się z zachowaniami rodziców bądź opiekunów prawnych. Ta forma pomocy dziecku może stanowić pole do nadużyć ze strony wnioskodawcy – rodzica bądź opiekuna prawnego. Nadużycia te wiążą się z przyjęciem określonej strategii postępowania i roli przez wnioskującego o nauczanie indywidualne:

1. Rodzice/opiekunowie nadopiekuńczy – kierują się dobrem dziecka, prezentując postawę nadmiernie chroniącą, nie pozwalając na podejmowanie prób przywracania dziecka do środowiska szkolnego nawet wówczas, gdy mają świadomość, że dalsze nauczanie w domu ugruntowuje poczucie alienacji i pogłębia izolację społeczną;
2. Rodzice/opiekunowie „ratownicy sytuacji szkolnej” – dzięki nauczaniu indywidualnemu dziecko ma poprawić oceny, zdać do następnej klasy, ukończy szkołę itp., stan zdrowia nie jest tutaj pierwszoplanowym powodem wnioskowania o zmianę warunków nauczania. By osiągnąć zamierzony cel rodzic/opiekun prawny korzysta często z jednorazowej wizyty lekarskiej, po której uzyskuje zaświadczenie lekarskie mające „pomóc” dziecku. W ramach rozpoznania medycznego umieszcza się np. infekcje górnych dróg oddechowych, których skutek w postaci opuszczania zajęć lekcyjnych nie jest potwierdzony przez szkołę wskazującą na wysoką frekwencję ucznia w ciągu roku szkolnego;
3. Rodzice/opiekunowie bezradni – przykładem może być sytuacja, w której dziecko, pozostając poza kontrolą i wpływem rodzica, wymusza ten rodzaj rozwiązania (zmianę organizacji warunków i miejsca nauczania), korzystając z podpowiedzi otoczenia. Rodzic uznaje, że to rozwiązanie jest gwarantem spokoju w relacjach domowych, gdzie temat szkoły jest punktem zapalnym (np. zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji);

4. Rodzice/opiekunowie „recydywiści” – rodzice i dzieci uznają, że nauczanie indywidualne jest wygodną, opłacalną dla nich formą korzystania z systemu oświaty, a pobieranie nauki nie musi być dostosowywane do standardowej organizacji procesu nauczania w szkole.

Zakończenie

Nauczanie indywidualne jest niezbędną formą pomocy dzieciom, którym stan zdrowia nie daje możliwości uczęszczania do zespołu klasowego lub szkoły. Stanowi możliwość kontynuowania edukacji bez opóźnień i otrzymywania promocji do następnych klas pomimo przeżywanych trudności zdrowotnych i związanej z nimi konieczności leczenia. Jest także sposobem na przełamywanie ograniczeń i przeszkód wynikających z zaburzeń sfery emocjonalno-społecznej. Jednocześnie ta sama sfera wyznacza potrzebę wieloaspektowych badań populacji dzieci i młodzieży korzystającej z nauczania indywidualnego w celu określenia stopnia zaspokojenia ich potrzeb psychospołecznych – odizolowanie ucznia od zespołu klasowego i środowiska szkolnego w niektórych przypadkach pogłębia poczucie izolacji i wyalienowania w jednostce [Majchrzak 2015].

Rodzic wnioskujący o wydanie orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego powinien mieć pełną orientację co do organizacji takiego nauczania (szczególnie ograniczonej liczby godzin, nierealizowania niektórych przedmiotów, braku możliwości włączania w zajęcia dydaktyczne w szkole).

W procesie orzekania o potrzebie nauczania indywidualnego jedną z najważniejszych ról odgrywa lekarz wydający zaświadczenie lekarskie, na którego podstawie zmieniana jest organizacja i miejsce nauki. Diagnoza medyczna i treść samego zaświadczenia powinny w sposób jednoznaczny wskazywać powody, dla których uczeń ma znaczne trudności z uczęszczaniem do szkoły lub nie może tego robić w ogóle.

W przypadku dzieci nauczanych indywidualnie i kończących dany etap edukacji szczególnie ważne wydaje się korzystanie z doradztwa zawodowego oferowanego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Właściwe rozpoznanie zasobów i zainteresowań uczniów przy uwzględnieniu ich ograniczeń wynikających ze stanu zdrowia zwiększy w przyszłości szanse na bezkolizyjne kontynuowanie kariery szkolnej, a w dalszej kolejności zawodowej.

Bibliografia

Anannikova L. (2014), *Na pomoc dzieciom z nauczaniem indywidualnym*, [online] http://wyborcza.pl/1,76842,16979457,Na_pomoc_dzieciom_z_nauczaniem_indywidualnym__Resort.html, dostęp 23.03.2017.

Correy G. (2005), *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Emeryk A., Bręborowicz A., Lis G. (2010), *Astma i choroby obturacyjne oskrzeli u dzieci*, Wydawnictwo Edra Urban & Partner, Wrocław.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2013), *Indywidualny program lub tok nauki*, [online] <https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/uczen-zdolny/indywidualny-tok-i-program-nauki/indywidualny-tok-lub-program-nauki.html>, dostęp 23.03.2017.

Majchrzak P. (2015), *Grupa Rozwoju Osobistego jako forma przeciwdziałania izolacji i wykluczeniu społecznemu*, [w:] *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*, red. S. Cudak, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Pużyński S., Wciórka J. (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD – 10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wydawnictwo Vesalius, Kraków.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2011), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm), [online] <http://isap.sejm.gov.pl/>, dostęp 23.03.2017.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz.U.2008.175.1086), [online] <http://isap.sejm.gov.pl/>, dostęp 23.03.2017.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (1991), *USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668 i 1010, art. 16 ust. 8 do 14.), [online] <http://isap.sejm.gov.pl/>, dostęp 23.03.2017.

Wciórka J. (2008), *Kryteria diagnostyczne według DSM – IV – TR*, Wydawnictwo Elsevier Urban&Partner, Wrocław.

Żyra M., Czarnecka D., Maślankowski J., Kamińska M., Kielińska E., Krauze U., Tarczyńska I., Miszke T., Wąsikowska A., Zielińska H., Żochowska A. (2015), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014 / 2015*, Główny urząd Statystyczny, Warszawa, [online] <http://www.stat.gov.pl>, dostęp 23.03.2017.

Żyra M., Czarnecka D., Grzeszczak D., Krauze U., Miszke T., Pokrywka K., Tarczyńska I., Ulatowska M., Wiktor M., Zielińska H., Żochowska A. (2016), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015 / 2016*, Główny urząd Statystyczny, Warszawa [online] <http://www.stat.gov.pl>, dostęp 23.03.2017.

Tomasz Knopik*

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej

Wydział Psychologii i Pedagogiki

Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów zdolnych – od wyzwań do modelu wsparcia

Educational and Vocational Counselling for Gifted Pupils – Challenges and a Model of Sustained Development

Abstract: The article discusses the role of educational and vocational counselling in comprehensive support for the development of gifted pupils. In response to the identified specific educational and developmental needs of this group, i.e.: adequate recognition of abilities and talents, multiplicity of interests and talents, individualism, perfectionism, asynchrony, a model of sustainable development of the gifted pupils' career was developed. Implementation of it in the counselling practice will allow for optimal use of their potential, which will result in an increase in their adaptation to the environment and related with it well-being.

Key-words: gifted pupils, vocational counselling, sustainable development, abilities, talents

Wprowadzenie

Uczniowie zdolni stanowią ok. 20% populacji wszystkich uczniów [Limont 2011], co oznacza, że są najliczniejszą grupą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2018 r. dotyczące zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce wskazuje na specjalne potrzeby tej grupy osób (choć nie określa ich w sposób szczegółowy), przy czym rekomenduje jako główną formę pomocy zajęcia rozwijające uzdolnienia. Oznacza to, że z bogatego spektrum przejawów i potrzeb, jakie mieszczą się w fenomenie zdolności, wybra-

* tomasz.knopik@poczta.umcs.lublin.pl

no tylko sferę poznawczą, redukując jego wielowymiarowość. Takie postrzeganie modelu wspierania uczniów zdolnych ma oczywiście swoje przełożenie na zakres działań podejmowanych przez przedszkola, szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne, których głównym celem jest poszerzanie wiedzy i umiejętności związanych ściśle z konkretnymi przedmiotami (stąd kółko matematyczne, polonistyczne lub laboratorium chemiczne). Nie jest to jednak wystarczające do optymalnego rozwijania potencjału osób zdolnych, gdyż nie uwzględnia innych, ale równie ważnych komponentów zdolności, tj. motywacji i kreatywności [Sękowski, Knopik 2014, ss. 96–98].

Celem artykułu jest nakreślenie możliwie szerokiego spektrum trudności i wyzwań rozwojowych, z jakimi musi się zmierzyć uczeń zdolny, i zidentyfikowanie roli doradztwa edukacyjno-zawodowego jako jednej z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w rozpoznawaniu tych potrzeb i planowaniu oraz realizacji odpowiedniego wsparcia. Jest to szczególnie ważne z uwagi na obowiązujące od 1 września 2018 r. rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego, w którym wprost sformułowano obowiązek prowadzenia zajęć doradczych na różnych poziomach – od przedszkola po szkoły policealne.

Potrzeby uczniów zdolnych

Uczeń zdolny to osoba z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym (percepcja, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia, język) identyfikowanym głównie za pomocą wystandaryzowanych testów do badania inteligencji. Zdolności stanowią zatem pewien ogólny potencjał, który wykorzystywany jest do podejmowania przez podmiot różnego rodzaju aktywności ukierunkowanych na rozwiązywanie napotkanych problemów [Heller 2004; Sternberg 2010].

Niektóre problemy mają charakter specjalistyczny i wymagają zaangażowania specyficznych konfiguracji zdolności ogólnych. Wówczas można mówić o uzdolnieniach lub zdolnościach specjalnych [Nosal 1990]. Uczeń uzdolniony zatem to ten, który przejawia ponadprzeciętne umiejętności w konkretnej dziedzinie (matematyka, język obcy, muzyka, sport, informatyka, kulinaria). Jeśli jego działania przynoszą wysokie osiągnięcia, wówczas wskazuje się na jego talent. Istotną zatem różnicą między uczniem uzdolnionym a utalentowanym jest poziom jego osiągnięć – talent odnosi się do zaktualizowanego potencjału [Shavinina 2009; Gagné 2004]. Można zatem uznać, że odpowiedź na pytanie, dlaczego nie każdy uczeń uzdolniony jest utalent-

wany, powinna stanowić jeden z kluczowych wyznaczników wsparcia dla tej grupy osób z SPE.

J. Renzulli, autor najpopularniejszego na świecie tzw. trójpierścieniowego modelu zdolności [Renzulli 1986], wyodrębnia trzy komponenty: ponadprzeciętne zdolności poznawcze, zaangażowanie zadaniowe oraz twórczość i uważa, że zdolności to w istocie interakcja, która zachodzi pomiędzy nimi. Aby interakcja ta owocowała wysokimi osiągnięciami, należy w sposób zrównoważony wspierać rozwój każdego z tych pierścieni [Knopik 2015]:

1. ponadprzeciętne zdolności poznawcze przez ćwiczenie uwagi, pamięci, myślenia abstrakcyjnego i logicznego, a także rozwijanie metapoznania ukierunkowanego na rozpoznawanie i kontrolowanie przebiegu własnych procesów poznawczych;
2. twórczość przez rozwijanie płynności, oryginalności i giętkości myślenia, a także takich cech osobowych jak otwartość na nowości, ciekawość, wnikliwość oraz tolerancja ryzyka;
3. zaangażowanie zadaniowe przez kształtowanie postawy pracy charakteryzującej się wytrwałością, celowością, ale także zafascynowaniem problemem i wynikającymi z uzyskiwanych rezultatów pewnością siebie oraz pozytywnym obrazem siebie (ujmującym samowiedzę – „jakie posiadam zasoby?” – oraz samoocenę: „jaką wartość przypisuję tym zasobom?”).

Dzięki synergii, jaka zachodzi między tymi komponentami, uczeń bez żadnych nacisków z zewnątrz poświęca się rozwijaniu swoich zainteresowań i jest w stanie osiągnąć tzw. efekt *flow*, polegający na jednoczesnym odczuwaniu stanu ciekawości poznawczej, podniecenia, radości, ekscytacji warunkującego efektywne wykonywanie dość trudnych czynności bez oznak lęku i znużenia [Csikszentmihalyi 1996]. Ważne zatem, aby uwzględnić w praktyce edukacyjnej takie formy aktywności, które pozwolą jednocześnie rozwijać wszystkie trzy wyodrębnione przez Renzulliego pierścienie zamiast najczęściej stosowanego wybiórczego treningu poznawczego [Sękowski 2000]. Sama wiedza, jakkolwiek byłaby szeroka i szczegółowa, nie wystarczy do wygenerowania i wdrożenia innowacji. Wymaga wsparcia w postaci motywacji wewnętrznej (która będzie napędzała działania podmiotu nawet pomimo napotykanym porażek), fascynacji zagadnieniem, a także otwartości na nowości i ryzyko poznawcze.

Renzulli uzupełnia swój model zdolności o dodatkowe sześć komponentów pozaintelektualnych wpływających na rozwijanie talentu przez uczniów (rysunek 1).

Według niego czynniki takie jak: optymizm, odwaga, umiłowanie przedmiotu, wrażliwość na problemy innych (empatia), energia fizyczna i mentalna, poczucie przeznaczenia są względnie niezależne od wymiarów związanych ze sferą poznawczą i sprawnościową [Limont 2011]. Rozwój zdolności wsparty kształtowaniem powyższych cech jest źródłem satysfakcji życiowej i poczucia dobrostanu, a więc pozwala faktycznie wykorzystać ponadprzeciętną inteligencję do optymalnego przystosowania się podmiotu do otoczenia [Renzulli 2003]. W tym znaczeniu model Renzullego może posłużyć jako inspiracja do prowadzenia doradztwa zawodowego pojmowanego bardziej jako doradztwo kariery (ściśle wiązanie pracy z innymi sferami życia ukierunkowane na zwiększanie jakości życia podmiotu).

Rysunek 1. Komponenty pozaintelektualne kształtujące zdolności według Renzullego



Źródło: Limont 2011, s. 58.

Model F. Mönksa jest rozwinięciem koncepcji Renzullego, przy czym opis interakcji komponentów (poznawczego, twórczości i zaangażowania zadaniowego) został uzupełniony o czynniki społeczne bezpośrednio oddziałujące na tę interakcję, tj. szkołę, rówieśników i rodzinę. To, czy u danego ucznia dojdzie do synergii między pierścieniami, zależy od tego, w jakim stopniu środowisko stymuluje rozwój poszczególnych komponentów [Mönks 2004]. Badacz ten podkreśla, że oddziaływanie otoczenia powinno mieć charakter zrównoważony – motywujący do rozwoju, a nie rodzący lęk i poczucie ciągłej presji (rywalizacja, zbyt ambitne cele, nastawienie na pokonywanie kolejnych rekordów). Z jednej strony rodzice mogą bardzo wcześnie

rozpoznać potencjał dziecka i umożliwić mu jego optymalny rozwój, a z drugiej strony ta wczesna stymulacja może się okazać zbyt intensywna, co ostatecznie prowadzi do fizycznego i psychicznego zmęczenia dziecka i całkowitej demotywacji do uczenia się (wczesne wyczerpanie poznawcze – coraz częstszy czynnik ryzyka w rozwoju dzieci zdolnych).

W doradztwie zawodowym prowadzonym dla uczniów zdolnych model Mönksa ma wyraźne zastosowanie ze względu na częsty problem związany z presją, jaką odczuwa młody człowiek ze strony rodziców i szkoły. Jego samodzielne wybory są hamowane przez konkretne oczekiwania osób znaczących (wskazanie przez rodziców konkretnych zajęć dodatkowych, typu szkoły, zawodu, bez uwzględnienia preferencji i predyspozycji dziecka, wielopłaszczyznowe eksploatowanie zdolnego ucznia przez szkołę – konkursy, olimpiady, kółka), co tworzy dodatkowe dylematy utrudniające podążanie autonomiczną ścieżką rozwoju.

Inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu autorstwa R. Sternberga [1996] to kolejna propozycja konceptualizacji zdolności człowieka z wyraźnym wyartykułowaniem celu rozwijania inteligencji: sukces życiowy mierzony poziomem subiektywnego dobrostanu. Sternberg zwraca uwagę na to, co często podkreślane jest jako tzw. paradoks zdolności – osoby ponadprzeciętne z założenia powinny być szczęśliwsze ze względu na wyższy poziom inteligencji (rozumianej jako zdolności do adaptacji), a zazwyczaj nie są – ich ponadprzeciętny potencjał często jawi się jako balast zaburzający harmonię rozwoju i trudności w obszarze emocjonalno-społecznym [Hyatt, Cross 2009].

Według teorii Sternberga sukces życiowy uwarunkowany jest balansem między inteligencją analityczną, praktyczną oraz twórczą. Inteligencja analityczna złożona z metakomponentów (odpowiedzialnych za kontrolę procesów poznawczych), komponentów nabywania wiedzy oraz składników wykonawczych stanowi biologiczną podstawę dla wszelkiej aktywności człowieka. Ona decyduje o szybkości przetwarzania informacji i efektywności rozwiązywania problemów, ale nie jest wystarczająca, aby poradzić sobie z każdą trudnością. Wspomaga ją inteligencja praktyczna odpowiedzialna za regulowanie konstruktywnych relacji ze światem oraz celową adaptację do rzeczywistości. Podmiot adaptuje się do otoczenia poprzez aktywne jego kształtowanie lub selekcję (opuszcza środowisko nieodpowiadające jego preferencjom w poszukiwaniu bardziej sprzyjającego – ta elastyczność jest ważną inspiracją dla doradztwa zawodowego). Inteligencja praktyczna funkcjonuje w koncepcji Sternberga jako mechanizm służący wzmacnianiu poczucia kontroli nad zachowaniem oraz

kształtowaniu poczucia kompetencji [Sternberg, Grigorenko 2000]. Inteligencja twórcza opisywana przez takie cechy jak: oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla wieloznaczności, podejmowanie ryzyka poznawczego odpowiada za równowagę między uczeniem się (radzenia sobie z nowymi zadaniami, opanowywanie nowych umiejętności) a automatyzacją procesów myślowych.

Brak równowagi między rozwojem poszczególnych sfer (tzw. asynchronia) implikuje specyficzne trudności uczniów zdolnych, z których najczęściej wymienia się [Neihert 2002; Sękowski 2000; Knopik 2018]:

1. perfekcjonizm (szczególnie perfekcjonizm neurotyczny) – stawianie bardzo wysokich kryteriów oceny efektów własnej pracy zwiększające ryzyko frustracji i obniżenia samooceny;
2. nadmierny krytycyzm – bezpośrednie manifestowanie swojego niezadowolenia, negatywnej oceny wobec osób lub zjawisk;
3. indywidualizm – wysokie poczucie autonomii i związane z nią podążanie przez ucznia zdolnego własnymi drogami często niewspółmiernymi wobec standardów systemu szkolnego;
4. poczucie osamotnienia – szczególnie dotkliwe w sytuacji jedyne go ucznia zdolnego w klasie;
5. nadwrażliwość: wyobraźniowa, poznawcza, emocjonalna, motoryczna – siła reakcji nie jest adekwatna do bodźca (np. neutralny komentarz odbierany jest jako ostra krytyka);
6. wielość zainteresowań i dylemat decyzyjny – uczniowieolni przejawiają często wiele talentów i powiązanych z nimi pasji, co okazuje się problemem w sytuacji konieczności dokonywania wyboru np. dalszej ścieżki kształcenia;
7. stawianie sobie celów nieadekwatnych do możliwości – niewłaściwe rozpoznanie posiadanych zasobów skutkujące frustracją w sytuacji podejmowania zadań zbyt trudnych lub nudą i zniechęceniem w przypadku aktywności zbyt łatwych;
8. rywalizacja – przesadna orientacja ucznia zdolnego na konkurowanie z innymi może doprowadzić do sytuacji nierealizowania własnych celów i wartości oraz osłabienia motywacji wewnętrznej stanowiącej siłę napędową rozwoju talentów [Deci, Ryan 1985];
9. utożsamienie wartości osoby zdolnej z jej osiągnięciami – uczeń zdolny to ten, który ma wysokie osiągnięcia w konkursach i olimpiadach, brak wysokich wyników utożsamiany jest z regresem poznawczym [Sękowski 2000].

Powyższe problemy mające charakter głównie intraindywidualny nie są oderwane od trudności materialno-logistycznych związanych z warunkami, w jakich uczeń zdolny wra- sta. Badania przeprowadzone przez Knopika w latach 2017–2018 na próbie 258 uczniów zdolnych z II i III klasy gimnazjum, dotyczące najczęściej doświadczanych przez nich trud- ności w zakresie rozwijanie posiadanych zdolności, wskazały, że głównym problemem jest niskie wsparcie ze strony nauczycieli. Zdolni uczniowie uważają, że postawa nauczy- cieli oparta jest na przekonaniu, że nie potrzebują oni specjalnej pomocy, gdyż sami są w stanie sobie poradzić. Odpowiedzi uzyskane od uczniów zdolnych (kryterium doboru osób badanych była nominacja nauczycielska – trzech nauczycieli oceniało zdolności ucznia w wymiarze poznawczym, motywacyjnym i twórczym) identyfikują przestrzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dotychczas niezagospodarowane przez szkołę, które mogłyby zostać uwzględnione przez doradztwo edukacyjno-zawodowe (tabela 1).

Tabela 1. Najczęściej doświadczane trudności przez uczniów zdolnych.

Trudność*	N	%
Niskie wsparcie ze strony nauczycieli / Przekonanie, że „sam sobie poradzę”	78	30
Brak ekspertów	70	27
Zbyt wiele zainteresowań/uzdolnień, problem z ukierunkowa- niem swojego rozwoju	68	26
Zbyt duże oczekiwania otoczenia	55	21
Niski poziom relacji z rówieśnikami	54	21
Słabe wyposażenie szkoły	32	12
Brak środków finansowych na własny rozwój	27	10
Niepewność czasów / Nie wiadomo, co się będzie w przyszłości opłacało	26	10
Brak dobrych szkół ponadgimnazjalnych w okolicy	21	8
Brak osób, których można by się poradzić, co robić dalej	19	7

* Uwzględniono 10 trudności z najwyższą liczbą wskazań; łącznie przebadano 258 uczniów zdolnych; każdy badany mógł wskazać od jednej do trzech trudności, stąd suma wskazań przekracza 100%

Źródło: badania własne.

Założenia doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów zdolnych

Traktowanie doradztwa zawodowego jedynie jako zbioru działań, których celem jest wsparcie uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru zawodu lub typu

szkół redukuje jego procesualny wymiar i pomija te etapy wsparcia, które muszą nastąpić wcześniej, aby dokonywany wybór był faktycznie nieprzypadkowy, w pełni świadomy, oparty na jak największej liczbie rzetelnych i trafnych argumentów (informacji). Stąd podejście procesualne zakłada pracę z uczniami zdolnymi już od najmłodszych lat, gdyż to właśnie wtedy pojawiają się pierwsze symptomy zdolności i zainteresowań, a także kształtuje się uogólniona postawa wobec szkoły i siebie w roli ucznia.

Wielu autorów opisujących modele doradztwa zawodowego dla osób zdolnych podkreśla, że kluczową rolą podejmowanych działań powinna być aktualizacja posiadanego potencjału przynosząca podmiotowi poczucie zadowolenia i pozytywny obraz siebie [Greene 2003; Wood 2010]. Taki cel stawiany doradztwu umieszcza się w centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której funkcją jest „rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2017 r.).

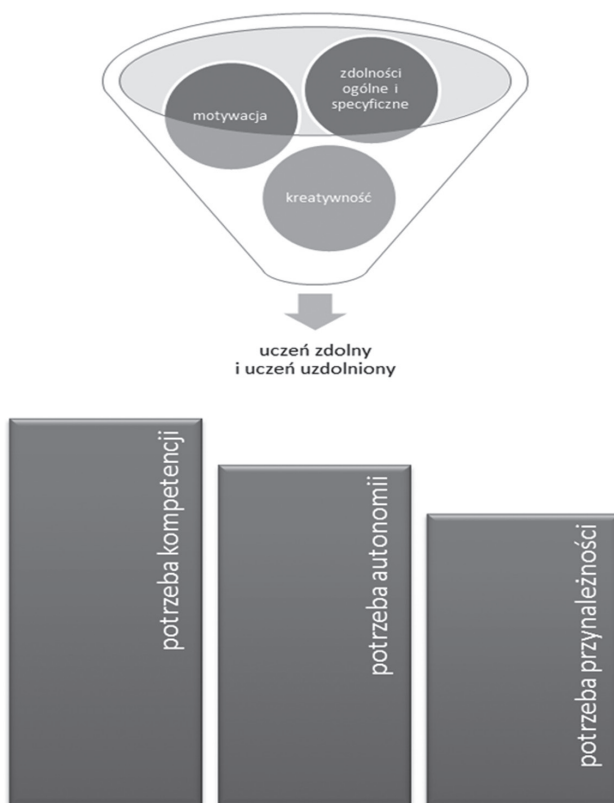
Efektywność prowadzonych działań zależy od stopnia uwzględnienia specyficznych potrzeb i oczekiwań uczniów zdolnych, które syntetycznie zostały zarysowane w pierwszej części artykułu. Perspektywą teoretyczną, która w sposób spójny opisuje warunki sprzyjające rozwojowi uczniów zdolnych dzięki wspomaganiu ich motywacji wewnętrznej jest koncepcja autodeterminacji Ryana i Deci (1985). Według tych badaczy podejmowanie działań, których celem jest zaspokojenie trzech rudymenarnych potrzeb człowieka: przynależności, autonomii i kompetencji, podnosi poziom jego dobrostanu i zwiększa zaangażowanie zadaniowe. Co więcej te trzy potrzeby są tak samo ważne w późniejszych etapach życia – oznacza to, że stworzenie dzieciom i młodzieży sytuacji dydaktycznych, które pokazują różne ścieżki realizacji tych potrzeb, daje im swoiste zasoby transferowalne na przyszłość.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów zdolnych powinno zatem uwzględnić zrównoważony rozwój trzech komponentów zdolności: inteligencji, motywacji i kreatywności, przy czym czynności służące temu należy odnieść również do wymienionych przez twórców koncepcji autodeterminacji trzech potrzeb (rysunek 2). Nie bez znaczenia jest też dotychczas pomijany w edukacji uczniów zdolnych wątek

ich społecznej odpowiedzialności. Zwrócenie uwagi na cel rozwijania własnego potencjału przewartościujący interes osobisty zbliża tak zarysowane doradztwo do edukacji ku mądrości [Sternberg 2010]. Uświadamianie uczniom zdolnym ich roli w generowaniu i wdrażaniu innowacji, opracowywaniu strategii rozwiązywania lub redukowania najbardziej dojmujących problemów współczesnego świata stwarza szansę na uczynienie z nich swoistych katalizatorów zmian, których beneficjentami będą wszyscy ludzie.

Takie podejście pozwala też na nowo zdefiniować etyczne założenia doradztwa edukacyjno-zawodowego, które w zbyt dużym stopniu zorientowane było na realizację indywidualnych interesów podmiotu bez należytego odniesienia ich do celów grupowych i wspólnotowych.

Rysunek 2. Kluczowe obszary doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów zdolnych



Źródło: opracowanie własne.

Implementacja modelu

Zarysowana powyżej koncepcja doradztwa edukacyjno-zawodowego ukierunkowanego w szczególności na specyficzne potrzeby uczniów zdolnych wpisuje się w nowy paradygmat myślenia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce, który najkrócej można by opisać jako przejście od paradygmatu medycznego do biopsychospołecznego [Knopik 2018]. Aktualnie w przedszkolach, szkołach i placówkach wdrażany jest model wsparcia oparty na idei diagnozy funkcjonalnej rozumianej jako wielowymiarowe rozpoznanie:

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku uwzględniającym opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje [Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2018, w druku].

Tak zdefiniowany proces diagnozy zakłada, że doradztwo zawodowe nie może być traktowane jako epizod, ale towarzyszący uczniowi na różnych etapach jego rozwoju proces, który uwzględnia zarówno identyfikowanie jego zasobów i ewentualnych deficytów, jak i planowanie oraz realizację ścieżki wsparcia oraz stały monitoring i ewaluację wypracowywanych rezultatów.

Rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 16 sierpnia 2018 r. wskazuje szczegółowe treści, jakie powinny zostać zrealizowane w ramach zajęć z zakresu preorientacji (wychowanie przedszkolne) i orientacji zawodowej (klasy I–VI szkoły podstawowej) oraz doradztwa zawodowego (klasy VII i VIII, szkoły ponadpodstawowe). Uporządkowane w cztery główne bloki odnoszą się do:

1. Poznawania własnych zasobów, m.in.: zainteresowań, zdolności i uzdolnień, mocnych i słabych stron jako potencjalnych obszarów do rozwoju, ograniczeń, kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), wartości, predyspozycji zawodowych, stanu zdrowia.
2. Świata zawodów i rynku pracy, m.in.: poznawanie zawodów, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o zawodach i rynku pracy, umiejętność poruszania się po nim, poszukiwanie i utrzymanie pracy.
3. Rynku edukacyjnego i uczenia się przez całe życie, m.in.: znajomość systemu edukacji i innych form uczenia się, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o formach i placówkach kształcenia, uczenie się przez całe życie.

4. Planowania własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych, m.in.: planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej z przygotowaniem do zdobywania doświadczenia zawodowego i refleksji nad nim, podejmowanie i zmiany decyzji dotyczących edukacji i pracy, korzystanie z całonocnego poradnictwa kariery” [www.doradztwo.ore.edu.pl].

Takie podejście stwarza szansę na objęcie uczniów zdolnych wsparciem już od najmłodszych lat, kiedy w sposób swobodny eksplorują swoje potencjalne zainteresowania i uzdolnienia dzięki stwarzaniu przez przygotowanych do tego nauczycieli odpowiednich sytuacji dydaktycznych.

Wydaje się, że najważniejszym postulatem doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych jest stworzenie optymalnej atmosfery w przedszkolu i w szkole do zaspokajania potrzeby kompetencji (wiązania treści nauczania z zainteresowaniami uczniów oraz pragmatyką życiową, stawianie celów edukacyjnych adekwatnych do możliwości uczniów), potrzeby autonomii (angażowanie uczniów w procesy decyzyjne dotyczące tematów zajęć, poruszanych zagadnień, metod weryfikacji, wykorzystywanie naturalnie pojawiających się w środowisku szkolnym problemów i dylematów do rozwijania przez uczniów postawy zaangażowania i współodpowiedzialności za sprawy bezpośrednio dotyczące zarówno jego samego, jak i otoczenia) oraz potrzeby przynależności (posiadanie grupy odniesienia mającej wspólne cele i wartości).

Trzeba jednak pamiętać, że warunkami skutecznego wdrażania zarysowanego modelu doradztwa są:

1. trafna i rzetelna identyfikacja zdolności i uzdolnień uczniów oparta na testach psychometrycznych, obserwacjach podłużnych oraz innych metodach popartych dowodami (*evidence-based methods*);
2. dynamiczna współpraca przedszkoli i szkół z podmiotami zewnętrznymi uzupełniającymi ofertę zajęć dla uczniów o szczególnych uzdolnieniach i zainteresowaniach (uczelnie, domy kultury, teatry, muzea, biblioteki);
3. wzrost wiedzy nauczycieli dotyczącej specyficznych potrzeb uczniów zdolnych i możliwości ich zaspokajania;
4. organizowanie przez szkoły dodatkowych zajęć, projektów, warsztatów, wyjazdów naukowych i towarzyskich pozwalających na integrowanie uczniów zdolnych z różnych klas;
5. sukcesywne włączanie treści z zakresu doradztwa do programów realizacji zajęć z innych przedmiotów – wykorzystanie treści z matematyki, historii czy

przyrody do np. rozwijania analizy decyzyjnej, kształtowania postawy pracy lub poszerzania świadomości dotyczącej roli całonocnego uczenia się.

Doradztwo zatem nie może stanowić tylko osobnego przedmiotu, którego realizacja wyczerpuje przypisane mu cele. W rzeczywistości powinna to być stała perspektywa prowadzenia zajęć z każdego przedmiotu, która pozwala na dostrzeżenie przez uczniów swoich predylekcji, uzdolnień, związków między omawianymi tematami a życiem codziennym, w tym również życiem zawodowym, preferowanych technik uczenia się i konieczności rozwijania tzw. zasobów transferowalnych (np. zdolności komunikacyjne, zarządzanie czasem). Tylko takie chroniczne podejście, angażujące wszystkich nauczycieli sprawi, że doradztwo nie będzie zbiorem wydzielonych epizodów, ale spójnym procesem osadzonym zarówno w rozwoju poznawczym i osobowym uczniów, w realizowanych treściach w ramach poszczególnych edukacji, jak i w tym, co aktualnie dzieje się na szeroko rozumianym rynku pracy i edukacji.

Zakończenie

Doradztwo edukacyjno-zawodowe stawia sobie za cel m.in. przygotowanie uczniów do świadomych wyborów dotyczących dalszej ścieżki edukacyjnej i/lub zawodowej. Warunkiem podjęcia przemyślanej decyzji jest odwołanie się do samowiedzy podmiotu dotyczącej posiadanych zasobów, w tym zdolności, uzdolnień i zainteresowań, a także jego samooceny, tj. wartości, jakie przypisuje poszczególnym składowym zdobytej wiedzy o sobie. Sfera ta jest szczególnie ważna w przypadku uczniów zdolnych, stąd można potraktować doradztwo jako kluczową strategię pomocy psychologiczno-pedagogicznej kierowaną do tej grupy uczniów ze SPE. Aby jednak zwiększyć jej skuteczność, autor artykułu zaproponował oparcie modelu doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów zdolnych na idei zrównoważonego rozwoju, wedle której w jednakowym stopniu należy zadbać o obszar poznawczy, emocjonalno-motywacyjny, jak i twórczy, a także dynamiczną interakcję między nimi (synergie). Warto również uwzględnić założenia koncepcji autodeterminacji, wedle której warunkami rozwoju motywacji wewnętrznej człowieka jest zaspokojenie jego trzech kluczowych potrzeb: przynależności, kompetencji i autonomii. Takie podejście pozwoli na optymalną aktualizację potencjału uczniów, co przełoży się na wzrost ich dobrostanu, a także w pewnym stopniu, dzięki ich zaangażowaniu prospołecznemu, na wzrost dobrostanu zbiorowego.

Bibliografia

Csikszentmihalyi M. (1996), *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, HarperCollins Publishers, Nowy York.

Csikszentmihalyi M. (1997), *Finding flow*, Basic Books, Nowy York.

Czerniawska E. (2006), *Metapoznanie a inteligencja – przegląd poglądów teoretycznych i wyników badań*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 49.

Deci E., Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior*, Plenum Press, Nowy York.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Dyrda B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Gagné F. (2004), *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental Theory*, „High Ability Studies”, t. 15, z. 2.

Greene M. (2003), *Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented*, „Roeper Review”, nr 25.

Hyatt L., Cross T. (2009), *Understanding Suicidal Behavior of Gifted Students: Theory, Factors, and Cultural Expectations* [w:] L. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness*, Nowy York, Springer Verlag.

Knopik T. (red.) (2015), *Kotwice kariery. Poradnik dla doradców zawodowych w zakresie diagnozowania i rozwijania potencjału zdolnych gimnazjalistów*, Wydawnictwo Lecha, Lublin.

Knopik T. (2018), *Zafascynowani światem*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Limont W. (2011), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, GWP, Sopot.

Nosal C. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Neihart M. (2002), *Gifted children and depression* [w:] M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?*, Prufrock Press Inc., Waszyngton.

Renzulli J. (1986), *The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity* [w:] R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge.

Renzulli J. (2003), *Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital* [w:] N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Boston.

Sękowski A. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Sękowski A., Knopik T. (2014), *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna”, nr 2/43.

Shavinina L. (2009), *Understanding Giftedness: Introduction or on the Importance of Seeing Differently* [w:] L. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness*, Springer Verlag.

Sternberg R. (1996), *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*, Simon&Schuster, Nowy York.

Sternberg R. (2010), *Academic Intelligence Is Not Enough!, WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life* [w:] R. Sternberg, D. Preiss (red.), *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, Springer Publishing Company, Nowy York.

Sternberg R., Grigorenko E. (2000), *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*, Arlington Heights, Illinois.

Wood S. (2010), *Best practices in counseling the gifted in school: What's really happening*, „Gifted Child Quarterly”, nr 54,1.

Ryszard Gerlach*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Przygotowanie uczniów szkół zawodowych do tranzycji na rynek pracy

Preparing Vocational School Students for Their Transition to Labour Market

Abstract: There is no doubt that there exists the necessity to adjust vocational education to the needs of the labour market. The expectations and needs of this market should be a significant determinant of vocational education, whilst preparing one for employment should be the aim of this kind of education. It is also essential to prepare one for the transition to labour market within the said market's framework. Has the previous system of vocational education taken into account the labour market's needs? And to what extent? Has it prepared students for their transition from school to the market? What are the chances that the new system, suggested by the Ministry of Education as part of the 'good change', will rise to the needs of students and employers and favour the transition to labour market? The following paper has made an attempt to answer all these questions.

Key-words: vocational education, vocational school, transition, labour market.

Wprowadzenie

Temat roli edukacji zawodowej w przygotowaniu do zatrudnienia na współczesnym rynku pracy jest podejmowany dość często podczas konferencji i seminariów naukowych, a także w licznych publikacjach. Mimo to należy go uznać za ciągle aktualny z przynajmniej dwóch powodów. Pierwszym jest szybko zmieniający się, czasami zupełnie nieprzewidywalny, a często wręcz kapryśny rynek pracy i zmieniające się wymagania tego rynku w odniesieniu do pracowników, w szczególności ich kwalifikacji

*gerlach@ukw.edu.pl

i kompetencji. Drugim natomiast następujące co jakiś czas zmiany w polityce edukacyjnej naszego kraju. Jesteśmy po raz kolejny w trakcie wdrażania reformy edukacji. W związku z tym nasuwa się pytanie, w jakim kierunku zmierza ta reforma i jakie miejsce w nowym systemie edukacji będzie zajmowało kształcenie zawodowe? Czy będzie to miejsce zmarginalizowane, tak jak przez ostatnie lata? Czy może jednak otrzyma właściwą rangę i będzie traktowane przynajmniej na równi z kształceniem ogólnym?

Rozważając te zagadnienia, warto na wstępie przypomnieć stwierdzenie A. Giddensa, który pisze, że „przyszłość przeważającej większości ludzi zależeć będzie bezpośrednio od ich powodzenia w życiu zawodowym” [Giddens 2009, s. 108]. Powodzenie to z kolei zależy od ich kwalifikacji i kompetencji. Droga do osiągnięcia powodzenia wiedzie przez kształcenie zawodowe realizowane w głównej mierze w szkole zawodowej. Wynikiem tego procesu powinno być przygotowanie do zatrudnienia na współczesnym, jak już wspomniano, stale zmieniającym się rynku pracy. Edukacja zawodowa powinna być zorientowana na rynek pracy. Można więc przyjąć, że konieczność uwzględniania w tej edukacji potrzeb rynku pracy nie budzi już dzisiaj wątpliwości. Trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie i rozwój gospodarki bez wysoko kwalifikowanych kadr pracowniczych wszystkich szczebli. A jeśli tak, to jeszcze raz należy się zastanowić, czy system kształcenia zawodowego jest w stanie przygotować absolwentów do zatrudnienia zarówno na polskim, jak i europejskim – nie tylko współczesnym, ale także przyszłym – rynku pracy? Czy jesteśmy w stanie precyzyjnie określić przyszłe potrzeby rynku pracy, czy znamy te potrzeby w miarę precyzyjnie, czy tylko hasłowo? Czy znamy tylko kwalifikacje formalne określone rangą dyplomu lub świadectwa, czy też treści na nie się składające? [Gerlach 2017, s. 24]. To tylko kilka z pytań, które warto stawiać i na które należy poszukiwać odpowiedzi. Próbę jej zasygnalizowania podejmę w swoim artykule.

Rynek pracy wyzwaniem dla kształcenia zawodowego

Konieczność dostosowania edukacji zawodowej do rynku pracy nie budzi zastrzeżeń. Oczekiwania i potrzeby rynku pracy powinny być ważnym wyznacznikiem dla edukacji zawodowej. Jej celem – bez względu na to, na którym etapie życia jest ona realizowana – powinno być przygotowanie jednostki do zatrudnienia, a wymagania rynku stanowią podstawę do programowania treści oraz organizacji procesu kształcenia w szkołach zawodowych. Jednak jak to uczynić, kiedy potrzeby rynku pracy się

zmieniają, a zapotrzebowanie na pracowników trudne jest do przewidzenia? Aktualne są bowiem sformułowania W. Komara, który pisze, że „gospodarka rynkowa potrzebuje – paradoksalnie – mistrzów specjalności i równocześnie ludzi otwartych na problemy zawodów pokrewnych, a nawet daleko odbiegających od danej profesji” [Komar 1998, s. 234].

Pamiętać też należy, że „współczesne myślenie o edukacji zawodowej nie zamyka się jednak tylko w schemacie funkcji kształcących z zakresu wiedzy i umiejętności zawodowych, ale otwiera się na holistyczną koncepcję człowieka, jego dążenia do autokreacji i samorealizacji jako osoby i jako członka społeczeństwa. Zgodnie z teoretycznymi założeniami powinna ona orientować w kierunku godzenia się ze zmiennością zdarzeń, podejmowania decyzji lub wyboru rozwiązań problemów prywatnych i zawodowych, poszukiwania szans samorealizacji czy osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego” [Gerlach 2017, s. 24].

Do osiągnięcia powodzenia na rynku pracy nie wystarczą już tylko wiedza, umiejętności i nawyki typowo zawodowe. Nie wystarczy też wiedza o rynku pracy oraz o sposobach jej poszukiwania. Ważna jest także wiedza o sobie. Znajomość siebie to ważny element umożliwiający znajdowanie i utrzymanie zatrudnienia. Znajomość swoich zalet i słabych stron, swoich zainteresowań zawodowych, talentów, a także swojej wiedzy i umiejętności to bardzo ważny czynnik umożliwiający osiągnięcie powodzenia zawodowego. Dlatego umiejętność samooceny jest jedną z ważniejszych, które należy kształtować w procesie edukacji, również zawodowej [Gerlach 2017, ss. 24–25].

Pisząc na temat zmienności rynku pracy, warto podkreślić, że ważny jest też sposób wykorzystywania kapitału ludzkiego. Jak stwierdza P. Drucker: „Ludźmi nie należy zarządzać. Zadaniem jest przewodzenie ludziom” [Drucker 2009, ss. 30–31]. Coraz powszechniejsze jest też przekonanie, że pracowników „trzeba traktować jak partnerów, a z definicji partnerstwa wynika teza, że partnerzy mają równe prawa. [...] partnerom nie wydaje się poleceń. Ich trzeba przekonać” [Drucker 2009, ss. 30–31]. A jeśli tak, to w ramach edukacji zawodowej należy kandydatów na pracowników przygotować do bycia partnerem. Poza wiedzą i umiejętnościami ważne są cechy takie jak odpowiedzialność, lojalność, identyfikacja z pracą i firmą. „Ludzie zatrudnieni w organizacjach, a zwłaszcza pracownicy wiedzy, będą musieli nauczyć się zarządzać sobą. Będą musieli znaleźć sobie miejsce, w którym ich wkład w organizację będzie największy. Będą zmuszeni przyswoić sobie zdolność rozwoju osobowego, nauczyć się zachowywać energię i sprawność umysłową przez cały okres swego pięćdziesięcioletniego stażu

zawodowego. Będą zmuszeni decydować o tym, co zmienić w swojej pracy i kiedy wdrożyć te zmiany w życie, by móc efektywnie działać w zmieniającym się środowisku pracy” [Drucker 2009, s. 171]. Tego też należy nauczyć młodych ludzi przygotowujących się do pracy zawodowej. Jest to warunek niezbędny do uzyskiwania zatrudnienia oraz utrzymania się na rynku pracy.

Uznać można, że działania w zakresie edukacji zawodowej zorientowanej na rynek pracy skupiać się powinny na:

- przygotowywaniu do życia i pracy w warunkach konkurencji na rynku krajowym i konkurencji międzynarodowej;
- kształtowaniu umiejętności podstawowych, przydatnych zarówno w pracy zawodowej na różnych stanowiskach, jak i życiu pozazawodowym;
- przygotowywaniu do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy;
- kształceniu w zakresie swobodnego posługiwania się komputerem;
- nauczaniu języków obcych umożliwiających swobodne porozumiewanie się;
- urozmaicaniu ofert edukacyjnych i stwarzaniu przez to możliwości wyboru oraz umożliwianiu korzystania z różnych źródeł wiedzy;
- dawaniu „drugiej szansy” tym wszystkim, którzy nie uzyskali wykształcenia w okresie młodzieńczym i zmierzaniu przez to do ograniczania zjawiska wykluczenia;
- przekwalifikowywaniu osób będących bez pracy i zagrożonych bezrobociem;
- popularyzacji zasad samokształcenia [Gerlach 1999, s. 252].

Zgodzić się więc należy z K. Denkiem, który już wiele lat temu pisał, że „tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny jest zdolny sprostać wyzwaniom XXI wieku” [Denek 1999, s. 61]. Kształcenie takiego człowieka to zadanie szeroko rozumianej edukacji, w tym również edukacji zawodowej.

Wiąże się to z koniecznością uwzględniania w edukacji nie tylko wiedzy i umiejętności ściśle zawodowych, ale także kompetencji ogólnych, zwanych też kluczowymi czy metakompetencjami. Pojęcie to odnieść należy do nowych wymagań wobec pracownika, od którego oczekuje się nie tylko umiejętności rozwiązywania zadań typowych dla danego zawodu czy stanowiska pracy, ale także wykonywania trzech różnych zakresów czynności: planowania, realizacji i kontroli wyników swoich działań. Warto zaznaczyć, że konieczność posiadania kompetencji podstawowych dotyczy zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych, pracujących i bezrobotnych. Kształtowanie

tego rodzaju kompetencji jest zadaniem przede wszystkim szkoły – i ogólnokształcącej, i zawodowej. Wówczas stać się one powinny bazą dla realizacji przygotowania ściśle zawodowego [Gerlach 2012, s. 219].

Jak to jednak uczynić, kiedy pod adresem współczesnej szkoły nadal formułowanych jest szereg uwag krytycznych. Nadal zwraca się uwagę, że treść i jakość kształcenia różni się w wielu zakresach z oczekiwaniami pracodawców. Szczególnie po reformie z 1999 r. nastąpiło zmniejszenie zainteresowania szkolnictwem zawodowym. Przez wiele lat szkoły zawodowe traktowane były jako „gorsze”, dające mniejsze szanse na rozwój i dalszą karierę niż szkoły ogólnokształcące. Jak pisze A. Pogorzelska: „w społecznej świadomości rozbudzono przekonanie, że szkoły zawodowe to miejsca dla «nieudaczników», do których rodzice nie powinni posyłać swoich dzieci” [Pogorzelska 2017, s. 1]. I w praktyce często tak też się działo. Jesper Juul pisze o tym następująco: „Dzisiejsza szkoła do złudzenia przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Mówiono wtedy, że trzeba pracować, a nie myśleć. Pytanie tylko, czy nasze społeczeństwo rzeczywiście potrzebuje dzieci, które funkcjonują jak posłuszni robotnicy i robią wszystko, co im szef każe. Czy naprawdę zależy nam, żeby wchłonęły jak najwięcej wiedzy, którą potem na komendę wypływają z siebie na teście, a następnie zapomną? Jeśli zapytamy specjalistów od zasobów ludzkich w firmach, okaże się, że tacy ludzie nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości. Potrzebują pracowników, którzy potrafią myśleć samodzielnie i niestandardowo i nie wtapiają się w tłum” [Juul 2014, ss. 16–17]. Jeśli przyjmiemy, że to sformułowanie jest prawdziwe i do takich postaw ma przygotować młodego człowieka szkoła zawodowa, to zmiany w zakresie kształcenia zawodowego są niezbędne. Czy jednak proponowane ostatnio reformy uznać można za zasadne i czy spełniają oczekiwania nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim młodzieży oraz potencjalnych pracodawców? Trudno na progu zmian udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Sytuację w tym zakresie poprawiła nieco reforma z 2012 r., będąca korektą poprzedniej. Zakładano większy związek kształcenia zawodowego z rynkiem pracy, akcentowano bardziej niż wcześniej kształcenie praktyczne w powiązaniu z pracodawcami. Trudno jednak ocenić skutki wprowadzanych zmian, ponieważ mamy kolejną reformę edukacji, która kwestionuje wcześniejsze rozwiązania w zakresie kształcenia zawodowego. Czy wprowadzane obecnie zmiany dadzą pozytywne rezultaty, być może przekonamy się za kilka lat, jeśli założenia tej reformy zostaną zrealizowane. Hasła i rozwiązania, które są proponowane, w wielu zakresach były już stosowane w latach

wcześniejszych. W opiniach wielu komentatorów, również zajmujących się nauką, zmiany w edukacji, w tym zawodowej, stworzone zostały na polityczne zapotrzebowanie „dobrej zmiany”. Nie wdając się w tego typu narrację, należy się zastanowić, czy ta „nowa” szkoła zawodowa przygotuje absolwentów do tranzycji na rynek pracy. Analizując rozwiązania zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, można bowiem odnieść wrażenie, że wszystko już było. Z założeń MEN wynika, że kształcenie zawodowe będzie realizowane w szkołach ponadpodstawowych: branżowej szkole I stopnia, technikum, branżowej szkole II stopnia oraz szkole policealnej. Kształcenie zawodowe będzie także realizowane na kwalifikacyjnych kursach zawodowych oraz na kursach umiejętności zawodowych, o których mowa w przepisach w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, nowe techniki i technologie, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników. W procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczyni się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy. W procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki. Elastycznemu reagowaniu systemu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, jego otwartości na uczenie się przez całe życie oraz mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów ma służyć wyodrębnienie kwalifikacji w poszczególnych zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, których

uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, są opisane zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji w języku efektów kształcenia, które obejmują:

1. efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne;
2. efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
3. efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Zestaw oczekiwanych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie został podzielony na części, z których każda może być nauczana na kursach umiejętności zawodowych, o których mowa w przepisach w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Szkoły i inne podmioty prowadzące kształcenie zawodowe dokonują bieżącej oceny stopnia osiągnięcia przez uczących się zakładanych efektów kształcenia oraz ich przygotowania do potwierdzania kwalifikacji zawodowych. System egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie umożliwia oddzielne potwierdzanie w toku kształcenia każdej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Kształcenie w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego opiera się na podstawie programowej kształcenia w zawodach. Działalność edukacyjna szkoły w zakresie kształcenia w danym zawodzie jest określona w programie nauczania do zawodu. Program nauczania do zawodu realizowany w szkole uwzględnia wszystkie elementy podstawy programowej kształcenia w zawodach [Podstawa programowa 2017, ss. 3–4].

Przedstawione założenia w sposób ogólny wydają się zasadne. Jak jednak wspomniano, nie wprowadzają one zbyt wielu nowych rozwiązań. Wszystko już było, przynajmniej w ujęciu strukturalnym. I tak utworzenie 5-letniego technikum to powrót do szkoły, która funkcjonowała do roku 1999, a 3-letnie szkoły branżowe I stopnia to inna nazwa dla zasadniczych szkół zawodowych, natomiast szkoły branżowe II stopnia to nic innego jak technikum uzupełniające.

Nowością, która ocenić należy pozytywnie, jest wprowadzenie po 10 godzin doradztwa zawodowego. To niezbyt dużo, jeśli jednak będzie prawidłowo prowadzone przez osoby kompetentne, ułatwi właściwe wybory edukacyjno-zawodowe, a także przygotowanie do poszukiwania zatrudnienia. Barierą, która może w znacznym stopniu utrudnić realizację kształcenia zawodowego, jest brak kadry oraz systemu jej kształcenia. Mankamentu tego nie zniweluje proponowany przez MEN „Korpus Fachowców”, tj. wysokiej klasy specjalistów pozyskanych z przedsiębiorstw. Pamiętać bowiem należy, że poza przygotowaniem merytorycznym kształcenie zawodo-

we musi także realizować cele wychowawcze oraz opiekuńcze. Cytowana już A. Pogorzelska stwierdza też, że „analizując założenia reformy kształcenia zawodowego z 2017 roku, można postawić tezę, że proponowane zmiany mają raczej charakter korekty czy modernizacji, a nie reformy w pełnym tego słowa znaczeniu. Najbardziej interesującą i pożądaną propozycją wydaje się [...] wprowadzenie doradztwa zawodowego w ramowe plany nauczania szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, zniesieniu podziału zawodów na trzy kwalifikacje oraz wprowadzenie w klasyfikację zawodów tzw. zawodów pomocniczych” [Pogorzelska 2017, s. 8]. Teza ta jest trafna. Pozostałe propozycje nie wydają się jednak oryginalne i nie wnoszą nowych elementów do kształcenia zawodowego.

Pisząc na temat przygotowania do zatrudnienia, należy pamiętać, że w kształceniu zawodowym nie można się kierować tylko potrzebami rynku pracy oraz że potrzeby te to nie tylko przygotowanie instrumentalne umożliwiające mechaniczne wykonywanie zadań na stanowisku pracy. Z pewnością jest to bardzo ważny czynnik organizacji tego procesu oraz doboru treści kształcenia. Niemniej ważne są także inne czynniki. Ujmowanie edukacji zawodowej wyłącznie w kategoriach ekonomicznych grozi jej dehumanizacją oraz oderwaniem od istotnych problemów kulturalnego i społecznego rozwoju jednostki. Ograniczanie edukacji zawodowej tylko do potrzeb rynku pracy niesie za sobą jeszcze inne niebezpieczeństwa. Impulsy płynące z rynku pracy są często – jak zauważył już wiele lat temu S.M. Kwiatkowski i co nadal jest aktualne – „wzajemnie sprzeczne, a przede wszystkim doraźne, powodowane aktualnym stanem gospodarki. A stan ten ulega dynamicznym zmianom, których kierunki nie zawsze wynikają z logicznej analizy danych wyjściowych” [Kwiatkowski 1997, s. 49]. Przewidywanie zapotrzebowania na siłę roboczą napotyka więc liczne trudności. Dlatego eksponowanie w kształceniu zawodowym realizowanym w systemie szkolnym celów ogólnokształcących i ogólnozawodowych kosztem ograniczania celów prowadzących do konkretnych umiejętności zawodowych wydaje się zasadne. Ważne są też kompetencje miękkie takie jak m.in.: umiejętność pracy w grupie, umiejętność planowania i układania strategii, kreatywność, intuicja i siła serca, odpowiedzialność i świadomość społeczna, wizja i zdefiniowanie, odwaga do działania [Rasfeld, Breidenbach 2015, ss. 113–117]. Czy takiego podejścia do kształcenia zawodowego możemy oczekiwać w „nowej” szkole, trudno jednoznacznie stwierdzić. Z pewnością dowiemy się tego, oceniając funkcjonowanie tych szkół oraz osiągane efekty – jeśli w trakcie tego procesu nie nastąpi „nowa dobra zmiana” – dopiero po kilku, a nawet kilkunastu latach. Czy stać nas na takie eks-

perymentowanie na „żywym organizmie”, jakim jest młodzież? Odpowiedź wydaje się oczywista. Nie należy tak postępować. Zmiany w edukacji, w tym w kształceniu zawodowym powinny być dokładnie przemyślane oraz zaplanowane i nie należy ich wprowadzać w pośpiechu. Powinny one umożliwiać uczniom płynne przejście ze szkoły na rynek pracy.

Transycja z kształcenia zawodowego na rynek pracy

Przejście ze szkoły zawodowej na rynek pracy określane jest mianem transycji. Zadaniem szkoły zawodowej jest przygotowanie uczniów do transycji na rynek pracy. A. Bańka uważa, że transycja ze szkoły do pracy to nie tylko „jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, ale rozciągnięty w czasie proces transycji od zależności do niezależności ekonomicznej. W tym kontekście termin „przejście” implikuje złożoną sekwencję kroków kompletowania przygotowania do samodzielnego życia obejmującą: sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika; sposoby łączenia nauki i pracy; sposoby przechodzenia przez różne szczeble edukacji, różne związki z rynkiem pracy obejmujące aktywność taką jak sport, rekreacja i podróże zagraniczne. Te formy aktywności nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego” [Bańka 2007, s. 24]. Mówić więc możemy o dojrzałości zawodowej rozumianej jako stan rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, który pozwala wypełniać obowiązki zawodowe, i projektować swoją drogę w zawodzie z uwzględnieniem możliwości przekwalifikowania się. Całość kształt dojrzałości zawodowej tworzą:

- dojrzałość fizyczna, umożliwiająca podejmowanie i pokonywanie wysiłków łączących się z wykonywaniem zawodu;
- dojrzałość psychiczna, oznaczająca osiągnięcie rozwoju psychicznego pozwalającego na opanowanie wiadomości i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu;
- dojrzałość społeczna, wyrażająca gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za wykonywaną pracę i jej jakość oraz jej odbiór społeczny.

Osiągnięcie dojrzałości zawodowej jest oznaką właściwego przygotowania do podejmowania zatrudnienia na współczesnym rynku pracy. Umożliwia więc transycję na ten rynek i stanowić może zdaniem wielu badaczy początek należytej adaptacji społeczno-zawodowej w miejscu pracy, identyfikacji z zawodem oraz świadomości co do potrzeby ciągłego dokształcania i doskonalenia [Gerlach 2018, s. 348].

W kształtowaniu się dojrzałości zawodowej pomocna jest orientacja zawodowa. Posługując się terminem dojrzałość, można w tym wypadku mówić o dojrzałości do wyboru zawodu, rozumianej jako wynik procesu dojrzewania człowieka połączony z umiejętnością określenia swojego miejsca w życiu społeczno-gospodarczym. Dojrzałość do wyboru zawodu kształtowana jest poprzez oddziaływanie różnych środowisk, głównie rodzinnych i szkolnych. Decyzja o wyborze zawodu podejmowana jest między 16. a 19. rokiem życia. W decyzjach tych istotną rolę odgrywa poradnictwo zawodowe, przedstawiając informacje o zawodzie, jego miejscu w gospodarce, wymaganiach stawianych przyszłym pracownikom wykonującym dany zawód oraz możliwości rozwoju. Dysponowanie powyższymi danymi, połączone z pozytywną motywacją i opanowaniem podstawowych umiejętności składa się na dojrzałość do wyboru zawodu. Dojrzałość zawodowa obejmuje trzy etapy:

1. Dojrzałość do podjęcia pełnowartościowej, świadomej decyzji odnośnie do wyboru zawodu;
2. Dojrzałość do podjęcia pracy zawodowej;
3. Dojrzałość do podejmowania zadań zawodowych [Gerlach 2018, s. 348].

Pisząc o uzyskiwaniu zatrudnienia przez absolwentów szkół zawodowych, za zasadne uznać należy posługiwanie się nie tylko pojęciem przygotowania zawodowego, ale również, a może przede wszystkim pojęciem dojrzałości zawodowej. Jest to pojęcie szersze i, jak sądzę, bardziej przystaje do dzisiejszej rzeczywistości. Pamiętać jednak trzeba, że niepełna dojrzałość zawodowa może się ujawnić w momencie podejmowania pracy zawodowej. Jest to na ogół wynikiem niedostatecznej pracy szkoły zawodowej w zakresie przygotowania zawodowego, szczególnie w zakresie takich cech osobowości jak odpowiedzialność za wykonywaną pracę, zaangażowanie, gotowość do stałego doskonalenia zawodowego [Gerlach 2018, ss. 351–352].

Powracając do zagadnienia tranzycji, należy nadmienić o tym, na co zwraca uwagę wspomniany już A. Bańka. Otóż przechodzenie z edukacji do życia zawodowego dotyczy całego okresu życia jednostki i jest stałym elementem rozwoju człowieka również w okresie dorosłości. Są to powtarzalne sekwencje, które umożliwiają na poszczególnych etapach funkcjonowania zawodowego przechodzenie „z pracy do pracy, z zawodu do zawodu, z bezrobocia do zatrudnienia, z niepełnosprawności do pełnosprawności, z adolescencji do dorosłości lub też z jednej roli społecznej do innej” [Bańka 2007, s. 24].

Przyjmując tak szerokie rozumienie tranzycji, w niniejszych rozważaniach skupiam się tylko na przejściu od kształcenia zawodowego szkolnego na rynek pracy.

Chodzi o pierwszą pracę po zakończeniu tego kształcenia i przygotowaniu młodych osób do podjęcia tej pracy. Ważne jest więc zwrócenie uwagi na przebieg i jakość kształcenia zawodowego, które powinno przygotowywać do zatrudnienia na współczesnym i, jak już sygnalizowano, przyszłym rynku pracy. Przejście ze szkoły na rynek pracy to z jednej strony kwalifikacje wymagane przez pracodawców, z drugiej umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, w tym między innymi prezentowania swoich kompetencji do zajęcia określonego stanowiska pracy. Nie można przy tym zapominać o wspomnianych już kompetencjach podstawowych, kluczowych czy metakompetencjach. Cytowany już A. Bańka wymienia następujące warunki przejścia z edukacji do życia zawodowego:

- dobre zorganizowanie edukacji szkolnej i ścieżek szkolenia zawodowego;
- łączenie nauki w szkole z pracą;
- tworzenie bezpiecznych związków między szkołą a podmiotami rynku pracy [Bańka 2007, ss. 20–21].

Dużą rolę odgrywają w tym względzie działania z zakresu doradztwa zawodowego, na co autor ten też zwracał uwagę. Dlatego, jak już wspomniano, pozytywnie należy ocenić wprowadzenie tych zagadnień do obowiązkowych działań szkoły. Rzetelne informacje o zawodach, predyspozycjach zawodowych, zapotrzebowaniu rynku pracy, możliwościach uzyskiwania przygotowania zgodnie z potrzebami rynku pracy, sposobach poszukiwania zatrudnienia, prezentowania swoich możliwości zawodowych, uzyskiwaniu dodatkowych kwalifikacji, a także kształtowaniu postaw prozawodowych i motywacji do pracy to ważne działania ułatwiające przejście z edukacji na rynek pracy. Od tego, jak będą realizowane i czy będą je realizować „prawdziwi”, rzetelnie wykształceni doradcy zawodowi, zależy ich skuteczność.

Postawić należy w tym miejscu pytanie, jak w dotychczasowym systemie edukacji przebiegał omawiany tu proces transycji na rynek pracy. W moim przekonaniu realizacja kształcenia zawodowego nie umożliwiała w stopniu w pełni zadowalającym transycji na rynek pracy. Z kontroli przeprowadzonej przez NIK wynika, że system szkolnictwa zawodowego nie jest w pełni skuteczny. Świadczy o tym między innymi negatywna ocena umiejętności absolwentów szkół zawodowych ze strony pracodawców” [System szkolnictwa 2016]. Negatywne oceny potwierdza też między innymi brak na rynku pracy specjalistów mogących podjąć zatrudnienie. Z badań wynika, że pracodawcy coraz częściej sygnalizują kłopoty ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów do pracy. Raport „Niedobór talentów” wskazuje, że w Polsce 33% firm odczuwa niedobór pracowników o odpowiednich

kwalifikacjach (w skali globalnej jest to 36%). Najtrudniejszą do obsadzenia grupą zawodową są wykwalifikowani pracownicy fizyczni. Wśród przyczyn niedoboru talentów wymieniano: brak umiejętności technicznych (50%), brak kandydatów (30%), brak doświadczenia (15%), brak umiejętności komunikacyjnych (kompetencji miękkich – 5%), zbyt wysokie oczekiwania finansowe (18%) [ManpowerGroup 2017]. Z kolei za najbardziej pożądaną cechę przyszłego pracownika pracodawcy na przykład województwa zachodniopomorskiego uznali doświadczenie zawodowe. Towarzyszyć mu powinna: znajomość branży, operatywność, dyspozycyjność i samodzielność, umiejętności zawodowe i wykształcenie zgodne ze zgłaszanym przez pracodawców zapotrzebowaniem. Od pracownika oczekuje się: umiejętności rozwiązywania zadań typowych dla danego zawodu, ale jednocześnie planowania, realizacji i kontroli wyników swoich działań, czyli tzw. umiejętności kluczowych. Najczęściej wymieniane są umiejętności: komunikowania się, pracy w grupie, samodzielnego podejmowania decyzji, korzystania ze swoich praw, samokształcenia, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, posługiwania się komputerem, „poruszania się” (mobilności) na zmieniającym się rynku pracy, organizowania własnego stanowiska pracy [Reforma edukacji 2017]. Kształtowanie wymienionych cech powinno być zadaniem edukacji realizowanej w szkole zawodowej, co w znacznym stopniu ułatwi tranzyt na rynek pracy.

Refleksja końcowa

Konieczność przygotowania uczniów szkół zawodowych zgodnie z wymaganiami zmieniającego się rynku pracy nie budzi żadnych wątpliwości. Podkreślają to wszystkie osoby, dla których kształcenie zawodowe jest bardzo ważnym składnikiem całego systemu edukacji. Jest to mocno akcentowane, o czym była mowa, w założeniach reformy kształcenia zawodowego. Uznając, że orientowanie edukacji zawodowej na rynek pracy nie podlega dyskusji, pamiętać trzeba o wymaganiach pracodawców, którzy podkreślają też konieczność kształtowania kompetencji miękkich, kluczowych. Przyjąć należy, o czym już wielokrotnie pisałem, że stanowisko pedagogów pracy, sformułowane już przed wielu laty, że w kształceniu zawodowym równie ważne jest zdobywanie wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków zawodowych, jak i właściwych postaw oraz wartości zapobiegających dyskrymina-

cji, rasizmowi i ksenofobii. Tylko osoby będące profesjonalistami w swoim zawodzie, ale także samodzielnie i krytycznie myślące, potrafiące podejmować decyzje, pracować w zespole, mające wysoką kulturę osobistą, otrzymają szanse uzyskać zatrudnienie na współczesnym rynku pracy. A takich absolwentów wykształcić powinna współczesna szkoła zawodowa. Jeśli tak się stanie, będą oni przygotowani do tranzycji na rynek pracy.

Bibliografia

- Bańka A. (2007)**, *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań.
- Denek K. (1999)**, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Drucker P.F. (2009)**, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa.
- Gerlach R. (2018)**, *Dojrzałość uczniów szkół zawodowych do zatrudnienia* [w:] U. Jeruska, J. Łaszczyk, B. Marcinkowska, F. Szlosek (red.), *Nauka, Edukacja, Praca*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Gerlach R. (1999)**, *Problemy i dylematy dalszej edukacji zawodowej w warunkach transformacji* [w:] H. Bednarczyk (red.), *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Ryki – Radom.
- Gerlach R. (2012)**, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Gerlach R. (2017)**, *Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy*, „Problemy Profesjologii”, nr 1.
- Giddens A. (2009)**, *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa.
- Juul J. (2014)**, *Kryzys szkoły*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.
- Komar W. (1998)**, *O polskim kapitale ludzkim i edukacyjnym w perspektywie integracji z Unią Europejską* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Niektóre uwarunkowania edukacji szkolnej*, IBE, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (1997)**, *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji* [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa.
- ManpowerGroup (2017)**, *Jeden na trzech pracodawców w Polsce nie może znaleźć pracowników o odpowiednich kompetencjach*, [online] <http://www.hrnews.pl/Artykul,3937,Jeden-na-trzech-pracodawc%C3%w-w-Polsce-nie-mo%C5%BCe-znale%C5BA%C487-pracownikow-o-odpowiednich-kompetencjach.aspx>, dostęp 21.05.2017.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach (2017), Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (poz. 860), Warszawa.

Pogorzelska A. (2017), *Reforma kształcenia zawodowego – nowa jakość czy polityczny zabieg*, artykuł złożony do publikacji w wydawnictwie Uniwersytetu w Białymstoku (maszynopis).

Rasfeld M., Breidenbach S. (2015), *Budząca się szkoła*, Dobra Literatura, Słupsk.

Reforma edukacji (2017), *Zmiany w kształceniu zawodowym*, [online] zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2017/09/szkolnictwo-zawodowe.pdf, dostęp 26.06.2018.

System szkolnictwa zawodowego (2016), *Informacja NIK*, Warszawa.

Marian Piekarski*

Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki

Centrum Pedagogiki i Psychologii

Walidacja w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji nowym zadaniem dla doradztwa zawodowego

Validation in the Integrated Qualification System – a New Task for Career Counseling

Abstract: The article aims to present the main assumptions of the validation process in the Integrated Qualifications System and to outline new tasks for career counseling. Validation, i.e. verifying if the person applying for the appropriate qualification, regardless of the way of learning, has achieved only a part or all of the learning outcomes for this qualification, assumes the participation of a validation advisor and a validation assessor. At particular stages, they will support people applying for validation and verify their learning outcomes.

Key-words: Integrated Qualification System, validation, validation advisor, validation assessor

Wprowadzenie

W polskim porządku prawnym przepisy regulujące uzyskiwanie kwalifikacji w edukacji formalnej mówią o dwóch autonomicznych względem siebie systemach: w oświacie oraz w szkolnictwie wyższym. Zasady dotyczące tworzenia i nadawania kwalifikacji w tych systemach zostały uregulowane prawnie w sposób zgodny ze standardami europejskimi. Rozwiązania zawarte w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji mają na celu wprowadzenie zestawu prostych i spójnych rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji, nadawanych poza tymi dwoma obszarami oraz integrację z obszarem nadawania kwalifikacji rynkowych i kwalifikacji uregulowanych. Nowa

* e-mail: mp.krakow@interia.pl

ustawa przewiduje utworzenie dwóch instrumentów integrujących polski system kwalifikacji:

1. Polską Ramę Kwalifikacji charakteryzującą wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne (PRK),
2. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji jako publiczny rejestr ewidencjonujący nadawane w Polsce kwalifikacje zawodowe (ZRK).

Polska Rama Kwalifikacji zbudowana jest z ośmiu poziomów kwalifikacji osiągniętych na drodze edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnej. Każdemu z poziomów są przypisane poszczególne etapy edukacji od szkoły podstawowej, czyli poziom pierwszy, aż po studia doktoranckie, czyli poziom ósmy. Z kolei Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji jako oficjalny rejestr kwalifikacji na mocy ustawy zawierać będzie kwalifikacje z oświaty i szkolnictwa wyższego. Kwalifikacje tzw. rynkowe będą zgłaszane do rejestru przez zainteresowane środowiska np. przedstawicieli branż zawodowych. Z kolei kwalifikacje uregulowane będą zamieszczane w rejestrze na wniosek ministra odpowiedzialnego za dany obszar. Zatem Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji uwzględniać będzie komplet pełnych informacji o wszystkich kwalifikacjach możliwych do zdobycia na terenie Polski. Dlatego rola doradców zawodowych w tym wymiarze jest szczególna i celem artykułu jest zwiększenie ich świadomości o możliwościach wykorzystania potencjału ZSK. Aby móc wiarygodnie wypełniać swoje zadania doradcze, sami powinni nie tylko zdobywać, pogłębiać i systematyzować wiedzę o ZSK, ale także aktywnie włączać się do systemu jako asesory i doradcy walidacyjni.

Problematyka definicyjna Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Jednym z koniecznych warunków poprawnego komunikowania i rozumienia treści jest ustalenie stosownego aparatu pojęciowego, tak aby wszyscy uczestnicy określonego procesu wzajemnie i trafnie się rozumieli oraz właściwie odczytywali intencje osób i instytucji w tym procesie uczestniczących. Często można spotkać się ze stwierdzeniem, że osoby pozostające w określonych relacjach społecznych czy zawodowych porozumiewają się za pomocą tych samych określeń i pojęć, ale nie zawsze mogą się zrozumieć, bo tym samym słowom i pojęciom nadają inne znaczenia, mając to samo na myśli. Prowadzić to może do wielu nieporozumień i utrudnień w komunikacji i wzajemnej współpracy. W każdej dyscyplinie naukowej definiowanie i doprecy-

zowanie stosowanych pojęć ma kluczowe znaczenie i stanowi jeden z ważniejszych warunków rozwoju dyscypliny. W odniesieniu do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji zawartego w Ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. (Dz.U. 2016, poz. 64) definiowanie pojęć to również istotne zadanie, ponieważ od poprawnego i precyzyjnego ich definiowania zależy cała dalsza procedura i poprawność procesu wdrożenia systemu do praktyki.

Definiowanie może przybierać różną postać. Definiując, najczęściej staramy się syntetycznie określić sens danego pojęcia lub przedstawić, co się na dane pojęcie składa, czyli jaka jest jego struktura. W pierwszym przypadku staramy się odpowiedzieć na pytanie, co to jest. W drugim z kolei przez wyliczenie wszystkich ważnych składników danego pojęcia odpowiadamy na pytanie, z czego się to składa. Pojęcia zawarte w ZSK odwołują się zarówno do jednego, jak i drugiego sposobu, ponieważ są stosowane na gruncie wielu dyscyplin naukowych, które mają swoją charakterystyczną perspektywę i interpretację, co sprawia, że ich zakres i struktura nie w każdym przypadku są takie same. Jednak do realizacji wdrożenia ZSK niezbędne jest zbudowanie definicji operacyjnych, które umożliwią wszystkim precyzyjny i jednoznaczny sposób porozumiewania się. Ustawa wprowadza szereg definicji operacyjnych, dlatego przytoczę kilka najważniejszych:

- certyfikacja jako proces, w którego wyniku osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji,
- efekty uczenia się jako wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się,
- instytucja certyfikująca to podmiot, który uzyskał uprawnienia do certyfikowania,
- kwalifikacja – zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący,
- kwalifikacje cząstkowe – kwalifikacje w zawodzie, potwierdzone dyplomami mistrza i świadectwami czeladniczymi wydawanymi po przeprowadzeniu egzaminów w zawodach, nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych,

nadawane po ukończeniu kursów dokształcających i szkoleń, nadawane po ukończeniu innych form kształcenia, szkoleń i kursów dokształcających,

- kwalifikacje pełne – kwalifikacje, które są nadawane wyłącznie w ramach systemu oświaty po ukończeniu określonych etapów kształcenia oraz kwalifikacje pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia,
- kwalifikacje rynkowe – kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej,
- kwalifikacje uregulowane – kwalifikacje ustanowione odrębnymi przepisami, których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w odrębnych przepisach, z wyłączeniem kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty i systemie szkolnictwa wyższego,
- podmiot prowadzący Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji – osoba prawna, organ lub jednostka organizacyjna wskazana w odrębnych przepisach,
- Polska Rama Kwalifikacji – opis ośmiu wyodrębnionych w Polsce poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom europejskich ram kwalifikacji, sformułowanych za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poszczególnych poziomach, ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- Sektorowa Rama Kwalifikacji – opis poziomów kwalifikacji funkcjonujących w danym sektorze lub branży, poziomy Sektorowych Ram Kwalifikacji odpowiadają odpowiednim poziomom Polskiej Ramy Kwalifikacji,
- walidacja – sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji,
- Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji – rejestr publiczny prowadzony w systemie teleinformatycznym, który ewidencjonuje kwalifikacje włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
- Zintegrowany System Kwalifikacji – wyodrębniona część Krajowego Systemu Kwalifikacji, w której obowiązują określone w ustawie standardy opisywania kwalifikacji oraz przypisywania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji. Są to zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i ich ewidencjonowania w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji, a także zasady i standardy certyfikowania kwalifikacji oraz zapewniania jakości nadawania kwalifikacji (Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 r., Dz.U. 2016, poz. 64).

Walidacja w oświacie i szkolnictwie wyższym

W języku polskim termin „walidacja” ma kilka znaczeń i obszarów zainteresowań. Używają go nauki społeczne, techniczne, informatyka czy psychometria. Sam termin „validus” pochodzi z języka łacińskiego i oznacza zarówno to, co zdrowe, mocne i silne, jak i wpływowe oraz skuteczne. W praktyce języka polskiego walidacja rozumiana jest jako zalegalizowanie efektu różnych działań, uprawomocnienie oraz legalizowanie w procesie, który trwa nadal. Dydaktyka używa walidacji w odniesieniu do użytkiwanych uprawnień zawodowych i potwierdzania statusu wykształcenia [Górniewicz 2015, s. 5].

Walidacja jako proces sprawdzenia, czy dana osoba uzyskała efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji, jest realizowana w oświacie i szkolnictwie wyższym. W polskim systemie szkolnym efekty uczenia się, które powinny zostać osiągnięte na danym poziomie edukacji, są określone w podstawach programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467). Efekty uczenia się w podstawach programowych kształcenia ogólnego są sformułowane jako opis wymagań egzaminacyjnych. Ocenianie efektów uczenia się oraz potwierdzanie kwalifikacji (przez wydawanie świadectw) oparte jest zarówno na ocenianiu wewnątrzszkolnym, jak i ocenianiu zewnętrznym.

W kształceniu zawodowym w systemie szkolnym od 1 września 2017 r. obowiązuje nowa podstawa programowa (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2017, poz. 622). Dla uczniów szkół zawodowych pełni jednocześnie funkcję opisu wymagań egzaminacyjnych. Z perspektywy walidacji istotne jest to, że egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe składają się z części teoretycznej i praktycznej.

W szkolnictwie wyższym, począwszy od roku akademickiego 2012/2013, obowiązują Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie Ministra

Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011, poz. 1520, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8, Dz.U. 2016, poz. 1594). Określają one ogólnie efekty uczenia się w ośmiu obszarach kształcenia dla kwalifikacji odpowiadających ukończeniu studiów pierwszego i drugiego stopnia. Odniesione do nich programy kształcenia na poszczególnych kierunkach realizowane przez szkoły wyższe muszą zostać opisane w języku efektów kształcenia (uczenia się) oraz mają wskazywać na sposoby weryfikacji tych efektów. Dla studiów doktoranckich efekty kształcenia są podobnie sformułowane jak dla studiów pierwszego i drugiego stopnia (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz.U. 2017, poz. 256). Zatem efekty uczenia się nabyte w szkolnictwie wyższym są walidowane dwójako:

1. przez ocenianie w toku studiów (egzamininy),
2. przez ocenianie końcowe w formie obrony prac licencjackich (inżynierskich), magisterskich i doktorskich.

Włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK

Praca zawodowa stanowi obiekt zainteresowań pedagogiki pracy w relacji człowiek–praca zawodowa. Każdy człowiek gdzieś zatrudniony sporą część swojego czasu poświęca właśnie pracy zawodowej. Chce, aby dawała mu ona odpowiedni status ekonomiczny, satysfakcję i zadowolenie. Osiągnięcie tego wymaga jednak wielu wysiłków i starań już w okresie edukacji przedzawodowej i zawodowej przygotowującej do pracy, ale także w trakcie samej pracy poprzez uczestnictwo w systemie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Ustawa zakłada, że wprowadzenie kwalifikacji do ZSK w odniesieniu do tych spoza oświaty i szkolnictwa wyższego będzie zadaniem właściwych ministrów i szefów urzędów centralnych. Właściwy minister może upoważnić do wykonania tego zadania w całości lub części wyodrębnionego etapu, procedury, organ lub jednostkę organizacyjną podległą ministrowi, organ samorządu zawodowego, organizację gospodarczą, organ rejestrowy lub inną instytucję publiczną. W wypadku kwalifikacji nadawanych na zasadzie swobody działalności gospodarczej

złożenie wniosku o wprowadzenie kwalifikacji do ZSK przez zainteresowany podmiot będzie skutkowało obowiązkiem przeprowadzenia przez właściwego ministra postępowania administracyjnego związanego z wprowadzeniem kwalifikacji do ZSK. Ustawa określa sposób i tryb zgłaszania wniosków oraz zakres informacji zgodnych z opisem standardu kwalifikacji z uwzględnieniem wymagań dotyczących walidacji i certyfikacji. Właściwy minister dokonuje oceny formalnej i merytorycznej wniosku. Ocena merytoryczna obejmuje:

1. ocenę zgodności opisu kwalifikacji ze standardem opisu kwalifikacji,
2. merytoryczną ocenę opisu kwalifikacji obejmującą: nazwę kwalifikacji, poprawność opisu efektów uczenia się, proponowany poziom w PRK, porównanie do już istniejących kwalifikacji oraz ocenę wiarygodności instytucji certyfikującej.

W wypadku nowych kwalifikacji ocena merytoryczna obejmuje jeszcze jeden dodatkowy etap dotyczący celowości utworzenia nowej kwalifikacji. W ramach tych prac rozpatrywane są podobieństwa do już zarejestrowanych kwalifikacji, zgodność z potrzebami rynku pracy i pracodawców, aktualność kwalifikacji oraz możliwość osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się w dającym się przewidzieć czasie. Przeprowadzenie wszystkich etapów procedury kończy się decyzją pozytywną wprowadzającą kwalifikacje do ZSK lub negatywną, czyli odmowną (Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 roku, Dz.U. 2016, poz. 64). Wprowadzenie kwalifikacji do systemu jest równoznaczne z przypisaniem jej do odpowiedniego poziomu w PRK. Proces ten uwzględnia następujące zasady:

1. poziomy PRK mogą być przypisane wyłącznie do kwalifikacji, dla których wymagane efekty uczenia się są opisane zgodnie ze standardem oraz wskazaniem metod walidacji;
2. poziom PRK przypisany kwalifikacji wynika z porównania wymaganych dla kwalifikacji efektów uczenia się z charakterystykami odpowiednich poziomów w PRK;
3. dodatkowym punktem odniesienia są poziomy kwalifikacji nadawane w oświacie i szkolnictwie wyższym;
4. porównywanie wymaganych dla kwalifikacji efektów uczenia się z charakterystykami w PRK musi być dokonane przez ekspertów wskazanych przez podmiot ustanawiający kwalifikację [Sławiński, Królik, Stęchły 2017, ss. 17–28].

Decyzja administracyjna wydana przez właściwego ministra kończy procedurę i wprowadza kwalifikacje do ZSK, równocześnie nadając odpowiedni poziom PRK.

Decyzja o wprowadzeniu kwalifikacji do ZSK jest także związana z wyznaczeniem podmiotu uprawnionego do certyfikowania oraz wcześniej do przeprowadzenia walidacji. Podmiot certyfikujący ponosi odpowiedzialność za jakość nie tylko certyfikacji, ale także walidacji. Dlatego jest objęty wewnętrznym i zewnętrznym systemem zapewnienia jakości [Marszałek, Ziółkowski 2017, procedura 6].

Nowe zadania dla doradztwa zawodowego

W systemie nadawania kwalifikacji głównym punktem odniesienia są efekty uczenia się. W związku z tym kluczową rolę odgrywa tutaj walidacja, czyli sformalizowany proces sprawdzania, czy wymagane dla kwalifikacji efekty uczenia się zostały osiągnięte. W nowym systemie kwalifikacji, który jest obecnie wdrażany w Polsce, walidacja powinna być:

1. dostępna niezależnie od tego, czy ktoś korzystał ze zorganizowanych form kształcenia i szkolenia,
2. rozłożona w czasie, tzn. nie trzeba jednocześnie potwierdzać wszystkich efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji,
3. odbywać się w różnych miejscach, np. u pracodawcy,
4. tak zorganizowana, aby podczas sprawdzania efektów uczenia się wykorzystywać różne metody dobrane stosownie do potrzeb i ograniczeń osób przystępujących do walidacji [Gmaj, Grzeszczak, Leyk i in. 2017, ss. 7–9]. Aby proces walidacji przebiegał prawidłowo, potrzebne jest spełnienie trzech podstawowych warunków:
 - zastosowanie odpowiednich metod,
 - przygotowanie kompetentnych zasobów kadrowych,
 - przygotowanie odpowiedniego sposobu przeprowadzenia walidacji oraz zorganizowanie niezbędnych zasobów materialnych.

W proces walidacji i certyfikowania właściwy minister zobowiązany jest zaangażować odpowiednie zasoby kadrowe, czyli nie tylko ekspertów z wieloletnim doświadczeniem praktycznym w danej dziedzinie, ale także doradców zawodowych, którzy po odpowiednim przygotowaniu mogą pełnić dwie następujące funkcje:

- doradców walidacyjnych, których rola polega na wspieraniu osób przystępujących do walidacji na wszystkich etapach tego procesu,

- asesorów walidacyjnych, którzy weryfikują efekty uczenia się osób przystępujących do walidacji. Walidacja zatem stanowi dla doradcy zawodowego nowy obszar pracy i generuje nowe zadania.

Doradca zawodowy, aby być walidacyjnym, powinien:

1. rozumieć cele walidacji,
2. mieć wiedzę na temat walidacji,
3. mieć wiedzę na temat instytucji kształcących i certyfikujących oraz instytucji rynku pracy i oferowanych przez nie usług, umieć pozyskiwać nowe informacje,
4. umieć stosować metody i narzędzia pomocne przy identyfikowaniu i dokumentowaniu kompetencji,
5. znać zasady weryfikacji dowodów na osiągnięcie efektów uczenia się,
6. umieć pracować z różnymi osobami – mieć otwartą postawę, być osobą wolną od uprzedzeń, umieć słuchać i być komunikatywnym, umieć motywować,
7. przestrzegać wysokich standardów etyki zawodowej,
8. posiadać doświadczenie zawodowe w branży, z której pochodzą kwalifikacje będące w zakresie jego działania jako doradcy walidacyjnego,
9. znać wymagane efekty uczenia się oraz kryteria weryfikacji ustalone dla kwalifikacji będących w zakresie jego działania jako doradcy walidacyjnego,
10. znać metody i narzędzia stosowane w celu zweryfikowania wymaganych efektów uczenia się oraz kryteria oceny formalnej i merytorycznej dowodów poświadczających posiadanie wymaganych efektów uczenia się, ustalonych dla kwalifikacji będących w zakresie jego działania jako doradcy walidacyjnego.

Z kolei asesor walidacyjny powinien:

1. rozumieć cele walidacji,
2. mieć wiedzę na temat walidacji,
3. wykazać się znajomością zasad oceniania dowodów na osiągnięcie efektów uczenia się,
4. umieć stosować metody i narzędzia weryfikacji,
5. mieć doświadczenie w zakresie weryfikowania efektów uczenia się,
6. przestrzegać wysokich standardów etyki zawodowej, w szczególności zachowywać bezwarunkową bezstronność przy dokonywaniu ocen,
7. doświadczeniem zawodowym w branży, z której pochodzą kwalifikacje będące w zakresie jego działania jako asesor walidacyjny,

8. dysponować szczegółową wiedzą dotyczącą walidacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji będących w zakresie jego działania jako asesora walidacyjnego,
9. wykazać się znajomością wymaganych efektów uczenia się oraz kryteriów weryfikacji ustalonych dla kwalifikacji będących w zakresie jego działania jako asesora walidacyjnego,
10. znać metody i narzędzia stosowane w celu zweryfikowania wymaganych efektów uczenia się oraz kryteriów oceny formalnej i merytorycznej dowodów poświadczających posiadanie wymaganych efektów uczenia się, ustalonych dla kwalifikacji będących w zakresie jego działania jako asesora walidacyjnego [Gmaj, Grzeszczak, Leyk i in. 2017, ss. 28–29].

Kompetencje doradców zawodowych jako doradców walidacyjnych czy asesorów powinny dotyczyć przeprowadzenia właściwego bilansu kompetencji osoby, które są konieczne do właściwego rozwoju zawodowego. Jest to proces służący zidentyfikowaniu i przeanalizowaniu efektów uczenia się, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w kontekście budowania własnej kariery zawodowej. Proces ten obejmuje: identyfikowanie kompetencji, ich udokumentowanie, weryfikowanie, potwierdzanie oraz certyfikację. Doradca walidacyjny i asesor czynnie uczestniczy w wieloetapowym procesie sprawdzania i potwierdzania efektów uczenia się. Jest on oparty na trzech następujących poziomach:

1. identyfikowanie efektów uczenia się rozumiane jako diagnozowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które osoba zdobyła w dotychczasowym procesie uczenia się. Efektem tego etapu jest wskazanie przy pomocy doradcy walidacyjnego już potwierdzonych efektów uczenia się oraz efektów, które można potwierdzić. Dodatkowo doradca może wskazać ewentualne braki, które warto lub należy uzupełnić w procesie uczenia się. Podczas spotkań z doradcą spośród zidentyfikowanych efektów uczenia się wybierane są te efekty do potwierdzenia, które należy udokumentować przed przystąpieniem do etapu weryfikacji;
2. dokumentowanie efektów uczenia się to z kolei próba gromadzenia przy wsparciu doradcy dowodów świadczących o posiadaniu wybranych efektów uczenia się np. w formie certyfikatów, zaświadczeń, świadectw o odbytych praktykach, referencji, rekomendacji, świadectw pracy czy opisu wykonywanych prac itp. Rezultatem etapu dokumentowania jest zestawienie dowo-

dów świadczących o posiadaniu wybranych efektów uczenia się, które będą przedmiotem oceny w kolejnym etapie weryfikacji.

3. weryfikacja efektów uczenia się to trzeci etap w procesie sprawdzania, czy osoba posiada wybrane do potwierdzenia efekty uczenia się. Rezultatem etapu jest wskazanie wraz z doradcą efektów uczenia się zweryfikowanych pozytywnie oraz negatywnie. Wyniki etapu weryfikacji stanowią podstawę do podjęcia decyzji dotyczącej potwierdzenia efektów uczenia się.

Metodą wykorzystywaną w celu zidentyfikowania i udokumentowania efektów uczenia się może być bilans kompetencji. Powinien być przeprowadzony przy aktywnym wsparciu przygotowanych doradców zawodowych (walidacyjnych). Jego rezultatem jest zestawienie zidentyfikowanych i możliwych do potwierdzenia efektów uczenia się wraz z zestawem przypisanych im dowodów. Metoda bilansu kompetencji jest oparta na prowadzonej przez doradcę zawodowego diagnozie indywidualnych doświadczeń kandydata i wyciągnięciu wniosków dotyczących posiadanych przez niego kompetencji. Odbywa się to wyłącznie na podstawie faktów dotyczących jego przyszłych wydarzeń i doświadczeń. Konstrukcja metody oparta jest na czterech filarach:

1. Formularz aplikacyjny pełniący funkcję informacyjną i rejestracyjną, który zawiera określenie profilu kandydata, czyli celu, z jakim zgłasza się do procesu identyfikowania, dokumentowania efektów uczenia się, analizę, podsumowanie danych zawartych w formularzu oraz przygotowanie do przeprowadzenia wywiadu. Zadaniem doradcy walidacyjnego jest pomoc w stworzeniu formularza czytelnego, przejrzystego, przystępnego i zrozumiałego dla odbiorców o różnym poziomie wykształcenia oraz doświadczenia zawodowego.
2. Wywiad biograficzny, który ma na celu określenie punktu wyjścia do pogłębiania informacji o zasobach kandydata, koncentrację na historii i doświadczeniach kandydata z różnych obszarów życia (zawodowego, pozazawodowego i osobistego – przeszłych i teraźniejszych) oraz diagnozę potencjalnych obszarów funkcjonowania kandydata, w których będzie możliwa eksploracja w kierunku zasobów: wiedzy, umiejętności, a także kompetencji społecznych. Doradca na podstawie wcześniejszego formularza aplikacyjnego przeprowadza wywiad z kandydatem dotyczący trzech obszarów: 1) edukacji, 2) doświadczenia zawodowego, 3) doświadczenia osobistego. Obowiązkiem doradcy jest właściwe przygotowanie się do wywiadu poprzez odpowiednie konstruowanie pytań, tak aby uzyskać jak najpełniejsze informacje.

3. Wywiad behawioralny zakłada w toku postępowania analizę konkretnych zdarzeń i sytuacji z przeszłości według zaprojektowanej struktury, zastosowanie zmodyfikowanej wersji modelu STAR zgodnie z odwróconą zasadą – od zachowania do kompetencji – i wyłonienie zasobów z różnych doświadczeń kandydata. Wywiad biograficzny generuje również odpowiednie zadania dla doradcy, podczas którego omawiane są trzy tematy: 1) doświadczenie zawodowe, 2) obszar doświadczeń osobistych, 3) kluczowe wydarzenia i doświadczenia życiowe. Wywiad jest przeprowadzany metodą STAR, która pozwala uruchomić u kandydata kreatywność i motywację do kolejnego etapu procesu, jakim jest dokumentowanie efektów uczenia się.
4. Karta bilansu kompetencji zawiera zdefiniowane efekty uczenia się kandydata – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, powiązanie zasobów z konkretnymi sytuacjami, działaniami kandydata, określenie behawioralnego wskaźnika posiadanych kompetencji, wskazanie dokumentów, które mogą zostać wykorzystane do ich potwierdzenia. Przygotowując kartę bilansu kompetencji, doradca powinien przygotowywać ją z jednej strony jako narzędzie, a z drugiej strony jako dokument. Jako narzędzie umożliwia ona zebranie i zestawienie informacji z dwóch wywiadów: biograficznego i behawioralnego. Z kolei jako dokument stanowi osobisty katalog efektów uczenia się kandydata i może być wykorzystana do opracowania dalszego planu rozwoju zawodowego. Rola doradcy ma tutaj charakter konsultacyjny: wskazuje informacje o rodzaju dowodów, które mogą poświadczать posiadanie kompetencji oraz ustala wytyczne dotyczące dokumentowania efektów uczenia się [Bodzińska-Guzik, Gmaj, Grzeszczak i in. 2015, ss. 6–10].

Zintegrowany System Kwalifikacji poprzez proces walidacji angażuje doradców zawodowych na wszystkich trzech ścieżkach rozpoczęcia procesu potwierdzania kwalifikacji:

1. Bilans kompetencji dla osób, które chcą uzyskać wsparcie w ogólnym rozpoznaniu swoich umiejętności. Doradca walidacyjny przeprowadza ogólne rozpoznanie i identyfikację, które odbywają się przez wywiad. W razie potrzeby doradca oprócz wywiadu może zastosować dodatkowe narzędzia diagnostyczne identyfikujące uzdolnienia i predyspozycje. Efektem bilansu jest lista rozpoznanych kompetencji ważnych w dalszych etapach procesu walidacji,

2. Potwierdzenie kompetencji to sposób dla tych osób, które już samodzielnie określiły swoje kompetencje i chcą je teraz potwierdzić. Potrzebują fachowego wsparcia doradcy, aby się upewnić, czy prawidłowo określiły efekty uczenia się, a także by się dowiedzieć, w jaki sposób mogą udokumentować wybrane kompetencje.
3. Zdobycie nowych kwalifikacji to ścieżka dla tych osób, które dokładnie wiedzą, jakie efekty uczenia się związane są z daną kwalifikacją, i chcą je pozyskać, aby je potwierdzić. Potrzebują wsparcia doradcy w zakresie przygotowania dokumentacji do dalszych etapów walidacji.

Zakończenie

Metody procesu walidacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji zapewnią z jednej strony wysoką jakość nadawanych kwalifikacji oraz stwarzają możliwość uznawania efektów uczenia się uzyskanych w edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne, a z drugiej strony pozwalają na etapowe gromadzenie osiągnięć oraz na dostęp do informacji o kwalifikacjach możliwych do uzyskania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Ponadto umożliwią porównanie kwalifikacji uzyskanych w Polsce z kwalifikacjami nadawanymi w innych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Z kolei przed doradcami zawodowymi otwierają się nowe możliwości pracy, a wraz z tym zyskają oni nowe narzędzia, które pozwalają skuteczniej pomagać osobom chcącym się przekwalifikować, podnieść swoje kompetencje czy racjonalnie zaplanować własny rozwój zawodowy.

Bibliografia

Bodzińska-Guzik E. Gmaj I. Grzeszczak J. i in. (2015), *Metoda bilansu kompetencji*, Warszawa.

Gmaj I. Grzeszczak J. Leyk A. i in. (2017), *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, [online] www.kwalifikacje.gov.pl/publikacje-zintegrowanego-systemu-kwalifikacji, dostęp: 05.03.2018.

Górniewicz J. (2015), *Walidacja a system szkolnictwa wyższego. Stare problemy w nowych aranżacjach słownych i aksjologii*, Olsztyn.

Marszałek A. Ziółkowski R. (2017), *Podstawowe procedury w realizacji zadań Ministrów odpowiedzialnych za kwalifikacje w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Procedura 6 Przygotowanie rekomendacji zespołu ekspertów dotyczącej przypisania poziomu PRK do kwalifikacji*, [online] www.kwalifikacje.gov.pl/publikacje-zintegrowanego-systemu-kwalifikacji, dostęp: 05.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, [online] www.men.gov.pl/zycie-szkoly/wychowanie-przedszkolne/c137-podstawa-programowa, dostęp: 01.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2018, poz. 467, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467, dostęp: 02.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2017, poz. 622, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/622/1, dostęp: 02.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. poz.1520, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/du/2011/s/253/1520, dostęp: 02.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 roku w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8, Dz. U. 2016, poz. 1594, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1594, dostęp: 02.03.2018.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz.U. 2017. poz. 256, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/256/1, dostęp: 03.03.2018.

Sławiński S. Królik K. Stęchły W. (2017), *Włączenie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, [online] www.kwalifikacje.gov.pl/publikacje-zintegrowanego-systemu-kwalifikacji, dostęp: 05.03.2018.

Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 roku, Dz.U. 2016, poz. 64, [online] www.dziennikustaw.gov.pl/du/2016/64, dostęp: 01.03.2018.

Bożena Zajac*

Spółeczna Akademia Nauk

Rozwój edukacji zawodowej opartej na współpracy z pracodawcami

The Development of Vocational Education Based on Cooperation with Employers

Abstract: This paper presents forms of cooperation of vocational schools with employers, directed towards solving the big problem of contemporary vocational education that should be more oriented for labour market and give such qualifications to young people, that are expected by employers. The author tried to identify the place of vocational education system in a system of knowledge management, as well as to bring issues of effective dialogue which is the only way to partnership for employment.

The role of a tutor and mentor is also characterized in the paper, which derives from the assumption that the repertoire of activities of vocational teachers and employees should correspond directly with these two roles.

Key-words: vocational education, cooperation with employers, effective dialogue, dual education system

Wstęp

Celem niniejszego opracowania jest zidentyfikowanie form współpracy szkół zawodowych z pracodawcami oraz wskazanie głównych determinantów tej współpracy.

Zagadnienia edukacji stanowią ważną dziedzinę systemu społecznego, pomyślność społeczeństwa zależy w dużej mierze od systemu edukacji. Obecnie oświatę należy traktować jako inwestycję w kapitał ludzki, wykształcenie człowieka zwiększa jego szanse życiowe, a wykształceni obywatele są potrzebni krajowi. Dobrze wykształcony obywatel lepiej rozumie zjawiska zachodzące we współczesnym świecie,

* bzajac@edukator.info.pl

może uzyskać atrakcyjną pracę, pozycję społeczną i zawodową oraz większe dochody. Działania każdej szkoły powinny być więc skoncentrowane wokół dobrego przygotowania uczniów do czekających ich zadań.

W poprawie jakości kształcenia niewątpliwie szczególnie nacisk ma być położony na jakość przygotowania zawodowego w wymiarze praktycznym. Konieczna zatem jest ścisła współpraca szkoły z podmiotami przygotowującymi do kształcenia praktycznego, kształtującego umiejętności pracy w warunkach zbliżonych do wymagań rynku pracy. Współczesny pracodawca szuka pracownika przygotowanego do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowego do ciągłych zmian. Organizacja procesu kształcenia we współczesnej szkole powinna być zorientowana na przygotowanie uczniów do pracy w zmieniających się warunkach gospodarki.

Oświata zawodowa w systemie zarządzania wiedzą

Badacze rynku pracy podają wiele przyczyn decydujących o wysokiej stopie bezrobocia wśród młodzieży. Należy brać to pod uwagę, tworząc rozwiązania, które mają zbliżyć system edukacji do potrzeb gospodarki. Zdaniem M. Kabaja wyróżnić można trzy główne kategorie przyczyn [Kabaj 2004, ss. 191–192]:

1. młodzież wchodzi na rynek pracy po raz pierwszy, natomiast dorośli już pracują, jedynie zmieniają pracę;
2. generalnie rynek dysponuje ograniczoną liczbą miejsc pracy;
3. jest pewne, że w określonej sytuacji na rynku pracy szanse znalezienia zatrudnienia przez młodych ludzi zależą głównie od ich wiedzy i przygotowania praktycznego do wykonywania danej pracy. Zbliżenie szkoły zawodowej do życia, do gospodarki i popytu na pracę może ułatwić młodym ludziom znalezienie pracy i zmniejszenie stopy bezrobocia młodzieży.

Efektywność inwestycji w człowieka uwarunkowana jest kilkoma czynnikami [Kabaj 2004, s. 208]:

1. Systemy edukacji zawodowej i kształcenia ustawicznego powinny uwzględniać potrzeby dynamicznego rynku pracy i zmian strukturalnych w gospodarce;
2. Kształcenie powinno mieć charakter szerokoprofilowy, umożliwiający wykonywanie różnych zawodów i specjalności;

3. Kształcenie musi być praktyczne (powinno się rozwijać dualne systemy kształcenia dominujące w Niemczech, Szwajcarii i Austrii), należy również kształtować na szeroką skalę zdolności i postawy innowacyjne;
4. Gospodarka musi być zorientowana na wzrost zatrudnienia i wykorzystanie wykształconych zasobów pracy, aby kapitał ludzki nie był marnotrawiony w formie masowego i strukturalnego bezrobocia.

Obecny system kształcenia zawodowego w gospodarce opartej na wiedzy, aby był efektywny i skuteczny, powinien poszukiwać optymalnych struktur kształcenia, łączącego kształcenie teoretyczne i praktyczne celem zintegrowania wiedzy umożliwiającej osiągnięcie wysokiej jakości pracy, produktywności i konkurencyjności gospodarki.

Zdaniem M. Kabaja do głównych filarów warunkujących jakość kształcenia zawodowego i możliwości zatrudnienia absolwenta szkoły zawodowej, na których powinien się opierać model współpracy szkół z pracodawcami, można zaliczyć [Kabaj 2004, s. 197]:

1. Dobre przygotowanie teoretyczne, dające wiedzę zawodową, która umożliwia wykonywanie różnych zawodów o szerokim profilu;
2. Dobre przygotowanie praktyczne do sprawnego wykonywania określonych prac, specjalności, czynności, zadań, obsługiwanie określonych maszyn, urządzeń itd.;
3. Dobre przygotowanie społeczne, znajomość stosunków pracy w przedsiębiorstwie (instytucji), organizacji stanowisk pracy, respektowanie określonej hierarchii i dyscypliny w miejscu pracy.

Warto się więc zastanowić, jakie jest miejsce edukacji we współczesnym systemie gospodarczym. Jej znaczenie bowiem wzrasta, staje się ona ważną częścią możliwości generowania wyższego PKB i warunkiem utrzymania konkurencyjności krajów. Zrozumienie roli edukacji jako specyficznego produktu usługowego jest podstawą budowania modeli efektywnego współdziałania różnych podmiotów na rzecz urzeczywistniania idei modernizacji kształcenia, w tym kształcenia zawodowego.

Od nowoczesnej szkoły, w tym szkoły o profilu zawodowym, wymaga się, aby dokonała przeformułowania priorytetów, jeśli chodzi o cele, do których ma dążyć. W zasadzie chodzi o to, aby proces przeformułowywania priorytetów podążał na bieżąco za potrzebami zmieniającej się gospodarki. Mniej chodzi o kształtowanie i doskonalenie kompetencji nastawianych na odtwórcze kształcenie, w dużym stopniu oparte na zapamiętywaniu, a bardziej o troskę o kreatywność uczniów i związaną z nią ada-

ptacyjność. Systemy edukacyjne w XXI wieku w krajach o wysokim stopniu rozwoju nakierowane są na rozwijanie i kultywowanie kreatywności.

Nowoczesny system edukacji na każdym poziomie tej edukacji ma uczyć stawiania pytań, a nie tylko poszukiwania odpowiedzi. Cały system oświaty powinien być nastawiony w większym niż dotychczas stopniu na odbiorcę, którym jest uczeń, ale także na otoczenie, w którym uczeń ten funkcjonuje, oraz w którym funkcjonuje sama szkoła. Wyrazem relacyjnego podejścia będzie przede wszystkim przyjęcie perspektywy uwzględniającej konieczność projektowania usług edukacyjnych z myślą o konkretnym uczniu. Oczywiście wysoki stopień indywidualizacji kształcenia nie może stać w sprzeczności z jednoczesnym zachęcaniem do pracy zespołowej.

Jeżeli uznamy za prawdziwą tezę, że bezrobocie ma wymiar przestrzenny, to istnieje konieczność mobilizowania wszystkich lokalnych zasobów i podmiotów w celu zbadania charakteru problemu i znalezienia twórczych rozwiązań. Zmiany, jakie zachodzą we współczesnej szkole zawodowej, rodzą wiele problemów, których rozwiązanie zależy w dużej mierze od tego, czy będziemy działać sami, czy we współpracy z różnorodnymi instytucjami i organizacjami.

W opracowaniu nakierowanym na identyfikację działań na rzecz współpracy szkół zawodowych z pracodawcami wskazano na szereg problemów. Za bardzo istotny uznano fakt, że instytucją inicjującą współpracę jest nadal szkoła zawodowa. Pracodawcy bardzo rzadko podejmują inicjatywę w tym zakresie [Zaręba, Kępczyk, Misztal, Hadrian, Biernat 2013, s. 24]. Współpraca pracodawców ze szkołami jest często incydentalna, doraźna i źle zorganizowana. Autorzy cytowanej publikacji identyfikują szereg barier występujących po stronie pracodawców, które w pewnym stopniu ten stan warunkują. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć [Zaręba, Kępczyk, Misztal, Hadrian, Biernat 2013, ss. 25–26]:

- krótkotrwałe myślenie przedsiębiorców nakierowane na przetrwanie i zabezpieczenie bieżącej działalności firmy,
- czynnik finansowy: zbyt niskie nakłady przeznaczone przez firmy na współpracę,
- brak wypracowanych dobrych wzorców współpracy,
- niski poziom społecznej odpowiedzialności biznesu,
- nieadekwatna do potrzeb przedsiębiorstw oferta edukacyjna szkół zawodowych, która zniechęca pracodawców do współpracy,
- zastrzeżenia co do postawy i wiedzy nauczycieli w zakresie niskiego poziomu zainteresowania kształceniem praktycznym, braku motywacji do uzupeł-

niania wiedzy i umiejętności praktycznych, np. poprzez udział w praktykach w zakładach pracy,

- trudności z dostosowaniem programu kształcenia praktycznego do faktycznych możliwości danego pracodawcy,
- brak gratyfikacji zachęcających pracodawców do większego zaangażowania w proces kształcenia zawodowego.

Skuteczny dialog drogą do partnerstwa na rzecz zatrudnienia

Wydaje się, że skuteczny dialog pomiędzy szkołami zawodowymi a pracodawcami na rzecz zniwelowania bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych tego problemu nie rozwiąże w pełni, ale zapewne przyczyni się do obniżenia jego poziomu. Jest to potencjalne źródło poszukiwania nowych możliwości w walce z bezrobociem absolwentów szkół zawodowych. Obie strony, czyli pracodawcy i szkoły zawodowe, powinny w coraz większym stopniu rozumieć i identyfikować korzyści wynikające ze współpracy i współdziałania.

Partnerstwo na rzecz zatrudnienia traktowane jest w literaturze jako forum współpracy partnerów wspólnie realizujących ściśle określone działania na rzecz społeczności lokalnej.

W podejmowanych działaniach zorientowanych na tworzenie partnerstw należy pamiętać o zasadach: dobrowolności, spójności podejmowanych działań z potrzebami lokalnymi, otwartości, elastyczności, skuteczności w osiąganiu postawionych celów i podejmowanych działaniach, integracji – czyli budowaniu nowych i wzmacnianiu istniejących form współpracy, aktywności w realizacji zadań wszystkich partnerów, budowania prostych i jasnych struktur organizacyjnych, sprawozdawczości – potrzebie regularnych informacji zwrotnych, rozliczalności – koordynacji środków, usług i inicjatyw, skierowaniu środków na rzeczywiste potrzeby, zgodności z prawem [Zajac 2005, ss. 304–305].

Doświadczenia wskazują, że skuteczność działań realizowanych poprzez partnerstwo jest pochodną wielu aspektów.

Ważnym czynnikiem warunkującym poprawne funkcjonowanie partnerstwa są:

- jego skład – uczestnictwo w partnerstwie przedstawicieli różnych instytucji stanowi o lepszym rozpoznaniu rozstrzyganych problemów, jego dynamice i skuteczności działań,

- zasięg jego działania – obszar geograficzny, na którym ono funkcjonuje – doświadczenia wskazują, że bardziej skutecznie działają partnerstwa zlokalizowane w mniejszych regionach (gmina, powiat),
- czas, w którym partnerstwo jest w stanie wypracować efektywne rozwiązania postawionych celów,
- zasoby ludzkie – to od ludzi, ich kreatywności i innowacyjności oraz charyzmatycznego lidera często zależą rezultaty całego podjętego w ramach partnerstwa przedsięwzięcia.

Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami

Jeżeli uznamy za prawdziwą tezę, że bezrobocie ma wymiar przestrzenny, to istnieje konieczność mobilizowania wszystkich lokalnych zasobów i podmiotów w celu zbadania charakteru problemu i znalezienia twórczych rozwiązań. Zmiany, jakie zachodzą we współczesnej szkole zawodowej, rodzą wiele problemów, których rozwiązanie zależy w dużej mierze od tego, czy będziemy działać sami, czy we współpracy z różnorodnymi instytucjami i organizacjami.

Kompetencje, kreatywność, umiejętność pracy w zespołach, transfer umiejętności, samodzielność, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych, często w warunkach nieprzewidzianych – to oczekiwania pracodawców wobec pracowników we współczesnym świecie pracy. Podwyższenie poziomu jakości kształcenia zawodowego i osiągnięcie wysokiego poziomu kwalifikacji zawodowych oczekiwanych na lokalnym rynku pracy to jedno z podstawowych wyzwań współczesnej szkoły zawodowej. Priorytetem polityki edukacyjnej jest coraz częściej poszukiwanie rozwiązań, które umożliwiłyby bardziej skuteczne przygotowanie młodzieży do wykonywania oczekiwanych na rynku pracy zadań zawodowych. Ponadto istnieje konieczność uwzględniania przez szkoły zawodowe przemian społecznych związanych z nowymi technologiami, kształtowaniem się społeczeństwa informacyjnego, globalizacją gospodarki i wzrostem znaczenia wykształcenia ogólnego. Można zadać pytanie, czy szkoła zawodowa, organizując proces kształcenia w izolacji społecznej, poradzi sobie z tymi bardzo poważnymi wyzwaniami.

Rozwijanie samodzielności technicznej oraz twórcze podejście uczniów do wykonania zadań zawodowych może następować jedynie we współpracy z partnerami lokalnymi, a w szczególności z pracownikami nowoczesnych zakładów pracy. Poniżej

zaprezentowane zostały działania, które zmierzają do optymalizacji procesu kształcenia uczniów szkół zawodowych i sprzyjają zmniejszeniu stopy bezrobocia wśród absolwentów tych szkół. Podstawowe formy współdziałania mogą dotyczyć:

- organizowania praktycznej nauki zawodu, której głównym celem jest kształtowanie umiejętności uczniów w zakresie sprawnego i prawidłowego wykonywania czynności zawodowych,
- organizowania praktyk zawodowych, które prowadzą do konfrontacji wiadomości i umiejętności ukształtowanych w procesie dydaktycznym z praktyką organizacyjną i produkcyjną zakładu pracy,
- organizowania staży zawodowych,
- włączania pracowników zakładów pracy do opracowania standardów kwalifikacji zawodowych.

Organizacja praktycznej nauki zawodu, praktyk zawodowych i staży w szczególności powinna dotyczyć:

- ukształtowania umiejętności zawodowych uczniów na poziomie sprawności,
- zapoznania uczniów z nowymi technologiami i nowoczesnymi urządzeniami,
- zapoznania uczniów ze strukturą organizacyjną zakładu pracy,
- określenia celów, zadań i zakresu odpowiedzialności pracowników w działalności produkcyjnej oraz konsekwentny nadzór nad realizacją zadań produkcyjnych,
- opracowania optymalnych programów szkoleniowo-produkcyjnych poprzez adaptację programów nauczania, tj. wzbogacanie programów o treści istotne dla przyszłego pracownika zatrudnionego w zakładzie pracy oraz właściwy dobór asortymentu prac do zadań programowych,
- optymalnego wykorzystania posiadanego parku maszynowego,
- racjonalnego i efektywnego wykorzystania czasu pracy uczniów,
- kształtowania umiejętności z zakresu szeroko rozumianej gospodarności i troski o mienie społeczne,
- wdrażania uczniów do pracy w grupie,
- kształtowania samodzielności zawodowej uczniów,
- poznania środowiska i warunków pracy w wybranym zawodzie,
- kształtowania dumy zawodowej uczniów,
- utrzymywania stałego kontaktu szkoły z zakładem pracy,
- przyspieszenie adaptacji społeczno-zawodowej uczniów,
- wdrażanie ich do rzeczywistych warunków pracy w zawodzie,

- indywidualizację procesu kształcenia zawodowego w zależności od zainteresowań i uzdolnień uczniów.

Kolejne działania, które mogą być podejmowane we współpracy z zakładem pracy, to:

- rozpoznanie tendencji rozwojowych w poszczególnych dziedzinach gospodarki oraz przemian zachodzących w treściach pracy w poszczególnych grupach zawodowych,
- konfrontowanie zainteresowań i uzdolnień uczniów z konkretnymi sytuacjami zawodowymi,
- wspomaganie uczniów w dokonywaniu realnej oceny przydatności zawodowej,
- rozpoznawanie perspektyw rozwojowych dla poszczególnych zawodów w regionie i możliwości znalezienia w nich zatrudnienia,
- racjonalne planowanie drogi zawodowej i konfrontowanie własnych planów zawodowych z potrzebami lokalnego, regionalnego i europejskiego rynku pracy,
- rozpoznawanie zalet i wad samozatrudnienia.

Ciekawym rozwiązaniem mogłoby być także tworzenie klas patronackich we współpracy z pracodawcami i przedstawicielami biznesu.

W celu wyższej skuteczności kształcenia pracownicy zakładu pracy, wspólnie z nauczycielami przedmiotów zawodowych, powinni opracowywać nowe modułowe programy kształcenia oraz pakiety edukacyjne wspomagające proces nauczania i uczenia się uczniów.

W związku z tym, że ważnym elementem budowania kariery zawodowej jest odpowiednie ukierunkowanie uczniów, współpraca z pracodawcami w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego jest również kluczową częścią partnerstwa. Zdaniem specjalistów badających procesy poradnictwa zawodowego w różnych krajach praktycznie wszystkie raporty krajowe odnotowują tendencje do wzmacniania poradnictwa zawodowego, bazującego na szkole, przy pomocy partnerów z zewnątrz. Partnerami zewnętrznymi są przeważnie pracodawcy i przedstawiciele organizacji pracodawców oraz (rzadziej) związków zawodowych. Dostarczają oni informacji o różnych aspektach świata pracy – albo osobiście, albo poprzez materiały drukowane, internet – na seminariach, targach kariery zawodowej i innych zajęciach obowiązkowych i nieobowiązkowych.

Jednym z podstawowych celów kształcenia zawodowego, wynikającym z przemian w treści i strukturze pracy produkcyjnej, ze zmieniających się technologii wy-

tworzenia i coraz bardziej złożonych zadań zawodowych jest kształtowanie wśród uczniów postaw przedsiębiorczych i innowacyjnych. Do działań podejmowanych w tym zakresie można zaliczyć:

- wytwarzanie projektów technicznych, ekonomicznych i organizacyjnych o charakterze innowacyjnym dla potrzeb konkretnego zakładu pracy,
- prowadzenie przez pracowników zakładu konsultacji przy wykonywaniu przez uczniów projektów w ich fazie planowania, realizacji i ewaluacji,
- organizowanie szkolnych publicznych obron projektów wykonanych przez uczniów we współpracy z pracodawcami, giełd prac o charakterze innowacyjnym, upowszechnianie podejmowanych przedsięwzięć,
- organizowanie spotkań, seminariów i sesji ukierunkowanych na wdrażanie do praktyki szkolnej nowych technik wytwarzania i rozwiązań organizacyjnych.

Umiejętność identyfikowania obszarów współpracy między szkołą zawodową a pracodawcami może dać początek budowaniu partnerstw na rzecz zatrudnienia w regionie.

Wydaje się, że w perspektywie kolejnych lat model współpracy między szkołami zawodowymi a pracodawcami, powinien ewoluować w kierunku kształcenia dualnego, w którym ustala się odpowiednie proporcje kształcenia w szkole i poza szkołą w normalnych warunkach rynku pracy. Nowoczesny system kształcenia powinien tworzyć warunki, w których uczeń będzie rozwijał swoje umiejętności, kształtował swoją osobowość pracownika w warunkach naturalnej pracy, w zakładzie pracy wyposażonym w nowoczesne urządzenia i sprzęt.

Jakie są powody, które decydują o tym, że przedsiębiorcy są zainteresowani systemem dualnym? M. Kabaj wyróżnia kilka powodów zainteresowania przedsiębiorców dualnym systemem kształcenia, m.in.:

- możliwość szkolenia na potrzeby firmy,
- szkolenie pracowników, których potrzeba na rynku pracy,
- możliwość doboru spośród najlepszych stażystów,
- zmniejszenie fluktuacji kadr,
- budowanie prestiżu firmy (przez zatrudnienie stażystów),
- oszczędności kosztów rekrutacji pracowników [Kabaj 2004, s. 201].

Patrząc od strony uczniów, system kształcenia dualnego daje przede wszystkim dwie podstawowe korzyści [Kabaj 2004, ss. 201–202]:

- system gwarantuje uzyskanie solidnego ogólnego i praktycznego wykształcenia, co stwarza szansę szybkiego i pewnego znalezienia zatrudnienia. Wyż-

zość systemu dualnego w ograniczaniu bezrobocia udowadniają rozwiązania stosowane np. w Austrii i Niemczech,

- staż pracy ma formę stosunku pracy, a za pracę otrzymuje się wynagrodzenie, którego wysokość zwiększa się z roku na rok, w miarę postępu nauki.

Zalety dualnego systemu edukacji wynikają z ogólnych prawidłowości potwierdzających skuteczność i efektywność łączenia nauki szkolnej i procesu nabywania doświadczeń zawodowych [Bańka 2005, s. 30]:

1. łączenie sprawia, że nauka staje się dla ludzi młodych bardziej życiowa i interesująca, podnosząc tym samym efekty kształcenia na wyższy poziom jakościowy,
2. łączenie pozwala rozwijać specyficzne kompetencje zawodowe, na które istnieje aktualne zapotrzebowanie ze strony pracodawców,
3. łączenie rozwija ważne nawyki i postawy wobec pracy, takie jak punktualność i kompetencje pracy zespołowej,
4. łączenie może sygnalizować pracodawcom fakt posiadania wymaganych kompetencji w sytuacji, gdy dana osoba poszukuje pracy,
5. łączenie takie może być pomocne dla pracodawców i młodych ludzi we wzajemnym kojarzeniu i ułatwić przebieg procesów rekrutacyjnych.

System dualny wpisuje się również w model zmian dotyczących ścieżek przejścia ze szkoły do życia zawodowego. Pod pojęciem tym rozumie się obecnie nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, ale rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym.

Kwestią problemową pozostaje natomiast sposób finansowania dualnego systemu edukacji. Idealnym rozwiązaniem byłoby partycypowanie w tym systemie trzech partnerów: władz publicznych, pracodawców i samych uczniów, którzy oprócz tego otrzymywaliby normalne wynagrodzenie. Rozwiązania funkcjonujące w różnych krajach mogłyby stanowić podstawę do analizowania tego rodzaju rozwiązań również w polskim systemie oświaty, co niewątpliwie musiałoby się wiązać z niezbędnymi rozwiązaniami legislacyjnymi.

Kluczowa z punktu widzenia zacieśniania obustronnej współpracy między środowiskiem szkół zawodowych a środowiskiem pracy jest rola dyrektora szkoły, nauczycieli, szczególnie nauczycieli kształcenia zawodowego oraz pracowników zakładów pracy – opiekunów uczniów.

W repertuarze działań nauczycieli i pracowników zakładów pracy w coraz większym zakresie powinny znajdować się role charakterystyczne dla tutora czy mentora.

Tutoring w środowisku pracy jest pojmowany jako zaplanowany proces rozwoju pracownika. Zadaniem tutora jest wprowadzanie ucznia w tajniki wykonywanej pracy przy minimalnym udziale instruktażu, za to przy maksymalnie dużym zaangażowaniu i aktywności ucznia, polegającej na wykonywaniu zadań, analizie efektów własnej pracy i wyciąganiu wniosków. Wykorzystanie potencjału i samodzielności ucznia jest kluczowe w tej formie rozwoju [Helmich-Zgoda, Pilarczyk-Bal, Wrona 2013, s. 14].

Współcześnie mentoring zdobywa coraz większą popularność jako forma wspierania rozwoju kariery zawodowej młodych, niedoświadczonych pracowników uczących się. Mentoring – podobnie jak tutoring – bazuje na zaangażowaniu ucznia, jego pracy, przemyśleniach i wnioskach. Rolą mentora jest odkrywanie wraz z uczniem różnych dróg osiągnięcia celu, inspirowanie do poszukiwań, służenie radą i wsparciem. Istotnym warunkiem powodzenia relacji mentoringowej jest dobrowolność udziału obu stron w tej relacji [Helmich-Zgoda, Pilarczyk-Bal, Wrona 2013, s. 13].

Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół poprzez swoje działania realizują mniej lub bardziej udany marketing szkoły. Skuteczność marketingu szkoły nie jest uwarunkowana tylko i wyłącznie działaniami jednej osoby. Marketing szkoły – tak jak i marketing w nowocześnie zarządzanych przedsiębiorstwach – jest w coraz mniejszym stopniu funkcją a bardziej procesem, w który zaangażowani są zarówno pracownicy szkoły, jak i osoby/organizacje/instytucje z nią współpracujące czy też organy prowadzące. Zrozumienie tego faktu może być kołem ratunkowym dla postępującego niżu demograficznego i trudności, jakie szkoły będą napotykać w rekrutacji uczniów.

Uwagi końcowe

Powyższe rozważania ukazały współczesne kierunki rozwoju edukacji zawodowej na tle uwarunkowań rynku pracy oraz możliwości współpracy szkół z pracodawcami wraz ze wskazaniem obszarów takiej współpracy. Niezależnie od wielu trudności w kreowaniu współpracy szkół zawodowych z pracodawcami istnieje bezwzględna potrzeba ich budowania, o czym w sposób czytelny stanowi szereg czynników warunkujących zmiany na rynku pracy w XXI wieku. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- rozwój technologii – postęp techniczny, globalizację gospodarki,
- rozwój i upowszechnienie technologii teleinformatycznych,

- wzrost znaczenia sektora usług,
- zmieniający się system wartości,
- wzrost poziomu wykształcenia i stałe podnoszenie kwalifikacji,
- częste zmiany miejsca pracy,
- nastawienie na zmiany, innowacje i kreatywność,
- zmiany demograficzne.

Partnerstwa w niedalekiej przyszłości powinny skutecznie wdrażać zmiany, w perspektywie najbliższych lat podejmować działania, które doprowadzą do uwiarygodnienia szkoły zawodowej w oczach pracodawców. Szkoła musi się otworzyć na świat pracy, pracodawcy muszą uczestniczyć w procesie kształcenia. Konieczny jest rozwój form współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami.

Bibliografia

Bańka A. (2005), *Rozwój zawodowy a ścieżki tranzytacji z systemu edukacyjnego do rynku pracy* [w:] *Doradztwo karier (praca zbiorowa)*, Ochotnicze Hufce Pracy, Warszawa.

Helmich-Zgoda A., Pilarczyk-Bal K., Wrona S. (2013), *Doświadczony Pracownik jako mentor, tutor, coach. Poradnik dla pracodawców, część V Pakietu „Doświadczony pracownik”*.

Kabaj M. (2004), *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Zajac B. (2005), *Partnerstwa lokalne na rzecz rozwoju szkół zawodowych* [w:] *Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*, Szczecin.

Zaręba P., Kępczyk R., Misztal J. i in. (2013), *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, publikacja opracowana w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, KOWEŻiU, Warszawa.

Anna Kopcińska*

Spółeczna Akademia Nauk

Wydział Zarządzania

Komunikacja interpersonalna w placówkach oświatowych

Interpersonal Communication in Educational Institutions

Zmniejszamy szanse na sukces w rozmowie, jeśli nie dopasujemy się do języka innych.

Wyobraźcie sobie na przykład, że wasz szef jest wzrokowcem, a wy słuchowcami.

Peter Thomson

Abstract: Communication is the foundation of all relationships between people, it is also important in personal and professional life. However, there are job positions that require employees to have special communication skills – such a profession is a teacher. The article aims to analyze interpersonal communication in teacher–student relations. The article describes interpersonal communication in educational institutions. This work presents an analysis and conclusions that were developed on the basis of empirical research carried out among secondary school students, more precisely from the Lublin province.

Key-words: verbal and non-verbal communication, teacher, student, interpersonal relations, educational institution.

Wstęp

Społeczeństwo potrzebuje miłości, przyjaźni, bezpieczeństwa i poczucia niezawodności, żeby osiągnąć wszelkie cele. Zaspokojenie wszystkich potrzeb jest niemożliwe bez komunikacji interpersonalnej. Każdy człowiek ma różne przekonania i w inny sposób postrzega rzeczywistość. Rozbieżności te prowadzą do zatargów i sprzeczek między ludźmi. Komunikacja jest płaszczyzną edukacji i dotyka szerokiego zakresu działań

* kopcinska.anna@wp.pl

wychowawczo-dydaktycznych. Istotnym elementem funkcjonowania szkoły lub innej placówki edukacyjno-wychowawczej jest komunikacja nauczyciela z uczniem i wychowankiem. Bezskuteczne komunikowanie się na linii nauczyciel–uczeń/wychowanek może stać się przyczyną powstawania zagrożeń w placówce oświatowej i poza nią. Temat porozumiewania się jest coraz częściej poruszany w literaturze pedagogicznej – podkreśla się społeczny charakter komunikacji, której celem jest tworzenie wspólnego systemu społecznego [Sztejnberg 2006, s. 86]. Istotna jest efektywna komunikacja interpersonalna, czyli otwarte porozumiewanie się, przebiegające w atmosferze akceptacji, zrozumienia i zaufania, wzmacniające relacje między ludźmi [Okoń 2003, s. 51]. Gil G. Noam i Nina Fiore opisują szkoły, w których uczniowie są przywiązani do swoich nauczycieli i czują się przez nich szanowani, dzięki czemu osiągają dobre wyniki w nauce. Uczniowie znacznie lepiej postrzegają nauczycieli, którzy opiekują się nimi i są troskliwi bardziej niż pozostali przedstawiciele grona pedagogicznego. Przychylne relacje interpersonalne pozytywnie wpływają na równowagę młodych ludzi i pomagają im uzyskać kompetencje społeczne. Zdaniem tych samych autorów teorie kliniczne i rozwojowe wskazują, że pozytywne relacje między pedagogiem a wychowankiem są ważne szczególnie dla tych uczniów, którzy dorastają w złych warunkach ekonomicznych, społecznych, emocjonalnych i edukacyjnych [Noam, Fiore 2004, ss. 9–14]. Na współzależność pomiędzy niepoprawnym zachowaniem uczniów i wynikającymi z tego problemami a brakiem wsparcia ze strony nauczycieli zwracają uwagę Megan W. Stuhlman, Bridget Hamre i Robert C. Pianta [Stuhlman i in. 2002, s. 9]. Autorzy twierdzą, że budowanie i podtrzymywanie dobrych relacji za pomocą sprawnego komunikowania się pozytywnie wpływa na zachowanie młodzieży, a tym samym ogranicza występowanie w strefie szkoły sytuacji problemowych. Również polscy badacze Wacław Strykowski, Czesław Kupisiewicz i Aleksander Sztejnberg zwracają uwagę na profesjonalizm komunikacyjny nauczycieli. Ich zdaniem jakość procesu edukacyjnego zależy od nauczycieli i ich kompetencji komunikacyjnych.

Każdy nauczyciel powinien rozwijać swoje umiejętności komunikowania się, by móc skutecznie nauczać i wychowywać [Sztejnberg 2002; Strykowski i in. 2003; Kupisiewicz 2005]. Grono nauczycielskie w relacjach z uczniami zachowuje się despotycznie, nierealnie prowadzi dialog, oddziałuje za pomocą argumentów, nakazów czy gróźb, zniechęcając tym samym uczniów do samodzielności i pomysłowości, do tego, by zajęli swoje stanowisko i mieli własne zdanie. Młodzież i dzieci nie traktują takich nauczycieli jak partnerów do rozmowy, ponieważ boją się, że ich uczucia, przekonania i opinie nie zostaną zaakceptowane. Zręcznie prowadzony dialog zwiększa

szą skuteczność komunikacji, której celem, poza umiejętnością prowadzenia dyskusji i podtrzymywania rozmowy, jest szczególna próba zrozumienia współrozmówcy oraz bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby [Kwieciński, Śliwerski 2007, s. 300]. Postawa polegająca na przedstawianiu propozycji rozwiązań, a nie ich wskazywaniu i narzucaniu, jest wstępnym krokiem na drodze do traktowania ucznia jako równego partnera w dialogu. Równocześnie w komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, występującej w relacjach nauczyciel–uczeń, ważne są nie tylko umiejętności posługiwania się językiem, który powinien być dostosowany do sytuacji oraz odbiorcy, lecz także mimika nauczyciela i układ przestrzeni czy gestów. Mimo że w porównaniu z komunikacją niewerbalną komunikacja werbalna jest bardziej uporządkowana i można ją weryfikować, zarówno jeden, jak i drugi typ komunikowania się jest istotny w relacjach nauczyciel–uczeń w szkole [Welskop 2018].

Procesy komunikacji nieakceptowanej oraz bariery i blokady w placówkach kształcenia i wychowania

W procesie komunikowania się pojawiają się tzw. komunikaty nieakceptacji, które ograniczają komunikację interpersonalną. Thomas Gordon [1999, ss. 93–101] wyróżnił 12 blokad w procesie komunikowania się:

1. nakazywanie, komenderowanie, polecenie;
2. ostrzeganie, groźba;
3. moralizowanie, głoszenie kazań, komunikaty typu „powinieneś/powinnaś”;
4. doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań;
5. pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie logicznych argumentów;
6. osądzanie, krytykowanie, dezaprobata, potępienie;
7. chwalenie, aprobowanie, wydawanie ocen pozytywnych;
8. obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie;
9. interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie;
10. uspokajanie, okazywanie współczucia, pocieszanie, podnoszenie na duchu;
11. wypytywanie, indagowanie, krzyżowy ogień pytań;
12. odwracanie uwagi, sarkazm, dowcipkowanie, zabawianie.

Komunikacja w relacjach nauczyciel–uczeń, która wykorzystuje powyższe style, nie sprzyja konstruowaniu pozytywnej atmosfery w szkole. Uczniowie otrzymują informację, że ich wymagania i kłopoty nie są ważne, że muszą się podporządkować

osobie nadrzędnej – w tym przypadku nauczycielowi – co powoduje, że „zamykają się” i nie chcą prowadzić rozmowy. Błędy i bariery komunikacyjne przedstawili również Adele Faber i Elaine Mazlish [cyt za: Jagieła 2004, ss. 58–59].

1. zaprzeczanie uczuciom;
2. udzielanie filozoficznych odpowiedzi;
3. udzielanie rad;
4. wypytywanie;
5. obrona którejś ze stron konfliktu;
6. użalanie się;
7. analizowanie.

Zdaniem Roberta Boltana barierami komunikacyjnymi uniemożliwiającymi skuteczne rozwiązywanie problemów są [cyt. za: Jagieła 2004, ss. 59–60]:

1. osądzanie (krytykowanie, obrażanie, orzekanie, chwalenie połączone z oceną);
2. decydowanie za innych (rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, nadmierne lub niewłaściwe wypytywanie);
3. uciekanie od cudzych problemów (doradzanie, zmienianie tematu, logiczne argumentowanie, pocieszanie);
4. bariery w cybernetycznym ujęciu komunikowania się (problemy nadawcy, problemy z kodowaniem, problemy z przesyłaniem sygnału, problemy z odbiorem i odkodowaniem, problemy ze zrozumieniem i odpowiedzią).

Według Lidii Grzesiuk i Ewy Trzebińskiej proces komunikowania się rozpatrywany jest z perspektywy istnienia lub braku współuczestnictwa we wzajemnych kontaktach. Równe traktowanie współrozmówcy ułatwia komunikację, natomiast nadrzędność jednej ze stron powoduje powstawanie barier komunikacyjnych [Jagieła 2004, ss. 60–61]. Powyższe blokady komunikacyjne nie przyczyniają się do poprawy relacji nauczyciel–uczeń, nie pomagają w rozwiązywaniu problemów.

Komunikacja interpersonalna nauczyciel–uczeń

Pierwszoplanową umiejętnością dydaktyka w procesie komunikowania się z uczniem jest porozumiewanie się niewerbalne, czyli odczytywanie sygnałów pozajęzykowych. Jeżeli nauczyciel będzie potrafił zauważać i właściwie interpretować informacje niewerbalne przekazywane przez ucznia, to będzie w stanie dostrzec u niego problem i natychmiast w odpowiedni sposób zareagować. W niewerbalnym przekazie komu-

nikacyjnym każda część jest istotna i powinna być przez nauczyciela dobrze odczytana [Więckowski 1999, s. 31]. Istotnymi komponentami komunikowania się są ton głosu czy tempo mówienia oraz przestrzeń osobista osób prowadzących rozmowę [King, Bartosik 2003, s. 31]. Aleksander Szejnberg zauważa, że za pomocą komunikacji niewerbalnej nauczyciel przekazuje uczniom pozytywne emocje i dobroć. Nie bez znaczenia jest także rozluźnienie ciała nauczyciela świadczące o wewnętrznym spokoju pedagoga i chęci przekazywania pozytywnych emocji. Szejnberg zwraca również uwagę na znaczenie kontaktu dotykowego, którego wykorzystanie w odpowiednim czasie może – w jego przekonaniu – pełnić funkcję terapeutyczną [Szejnberg 2002, ss. 101–102]. Włodzimierz Garstka i Ryszard Więckowski [Garstka 1999; Więckowski 1999] podkreślają terapeutyczne znaczenie komunikacji niewerbalnej. Skuteczna komunikacja niewerbalna, zdaniem autorów, pomaga uczniom załagodzić wewnętrzne konflikty i napięcia emocjonalne, tworząc życzliwą atmosferę w środowisku szkolnym, która sprzyja racjonalnym procesom wychowawczym i pomaga w pokonywaniu zaistniałych przeszkód. Jeśli nauczyciele są świadomi istoty i znaczenia komunikacji niewerbalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym, to mogą ją wykorzystać jako skuteczne narzędzie w kontakcie z uczniem.

Materiał i metodyka badań

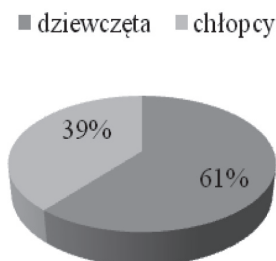
Badania empiryczne dotyczące komunikacji interpersonalnej zostały przeprowadzone za pomocą ankiet w placówce oświatowej na terytorium środkowo-wschodniej Polski. Celem niniejszego badania jest pogłębienie wiedzy na temat zagadnienia komunikacji interpersonalnej pomiędzy uczniem a nauczycielem oraz przedstawienie zagadnienia analitycznego poprzez odwołanie się do następujących pytań badawczych:

1. Jakie znaczenie ma komunikacja interpersonalna w relacjach nauczyciel–uczeń?;
2. Czy nauczyciele mają kompetencje komunikacyjne?;
3. Czy uczniowie zwracają uwagę na postawę nauczyciela?;
4. Czy mimika i gesty wpływają na zdobywanie informacji?;
5. Czy w szkole istnieje dobra komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem?

Część badawcza zawiera wyniki przeprowadzonych badań ankietowych, które przedstawiają opinie uczniów dotyczące jakości i znaczenia komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w jednostce oświatowej. Badaniem ankietowym objęto

uczniów klas maturalnych w wieku 18 lat. W grupie badanych było 71 uczniów – w tym 28 chłopców i 43 dziewczęta. Wszyscy uczniowie pochodzą z województwa lubelskiego.

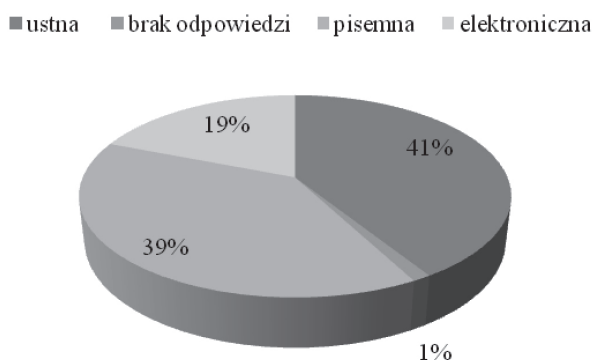
Wykres 1. Płeć badanych



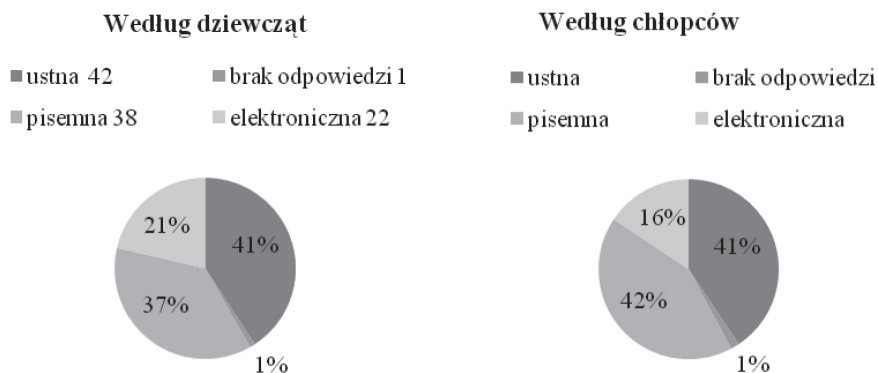
Źródło: badania własne.

Na podstawie badań empirycznych uzyskano następujące informacje: 100% osób ankietowanych respektuje komunikację interpersonalną w szkole i uważa, że ma ona istotne znaczenie w relacji nauczyciel–uczeń. Niemal wszyscy (69 ankietowanych) wskazali, że zasadniczą funkcję w środowisku szkolnym pełni komunikacja ustna. Na drugim miejscu znalazła się komunikacja pisemna – 65 ankietowanych osób zaznaczyło tę pozycję. Trzecie miejsce zajęła poczta elektroniczna. Badane osoby wskazały, że forma ta nie jest praktykowana. Analizując powyższe wyniki, należy podkreślić, że badania zostały przeprowadzone w szkole i praktyczne zastosowanie ma tam komunikacja ustna oraz pisemna.

Wykres 2. Komunikacja w szkole

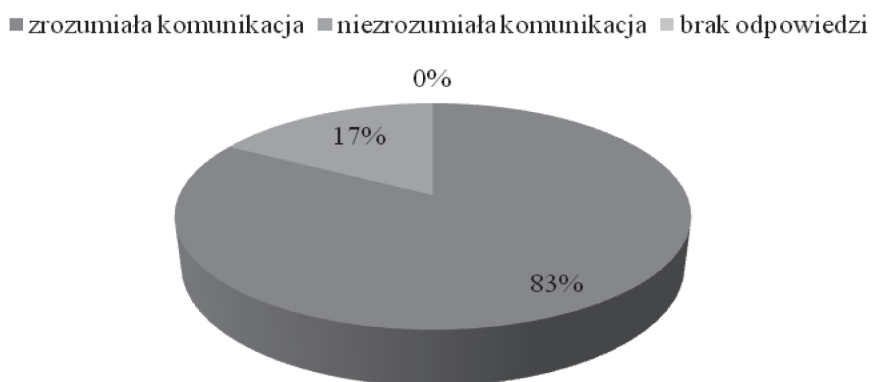


Źródło: badania własne.

Wykres 3. Komunikacja w szkole według płci

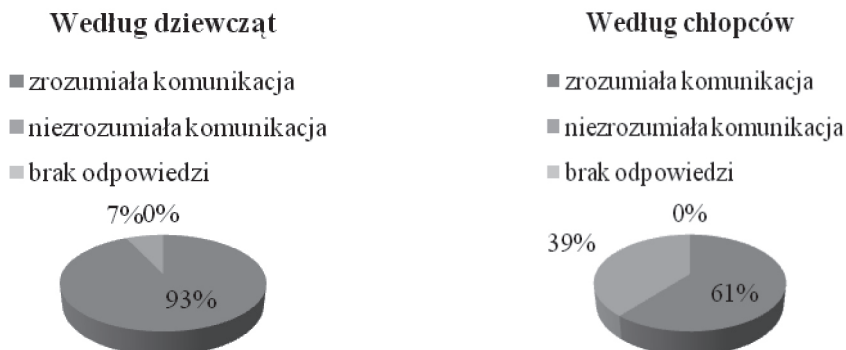
Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy nauczyciel ma kompetencje komunikacyjne i przekazuje zrozumiałe wypowiedzi. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 59 uczniów, 12 osób nie odpowiedziało na to pytanie. Dla większej grupy rówieśniczej wytyczne, wskazówki i wiadomości przekazywane przez nauczyciela są zrozumiałe.

Wykres 4. Kompetencje komunikacyjne

Źródło: badania własne.

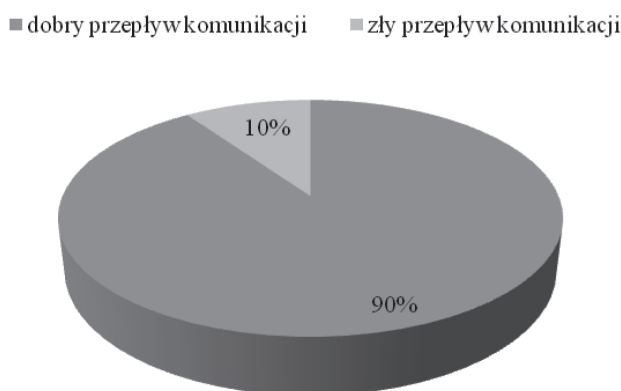
Wykres 5. Kompetencje komunikacyjne według płci



Źródło: badania własne.

Respondentów zapytano również o opinię dotyczącą przepływu informacji na linii nauczyciel–uczeń. Wyniki wskazały, że 90% badanej populacji (65 osób) uważa, iż przepływ informacji jest dobry, a 10% ankietowanych (7 osób) ocenia go źle.

Wykres 6. Opinia respondentów

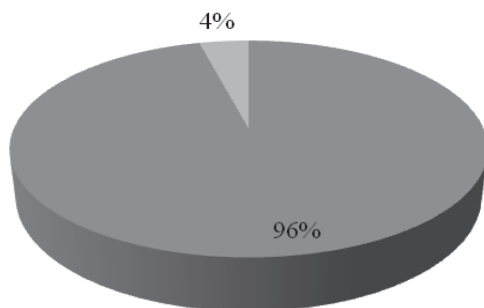


Źródło: badania własne.

Na pytanie o to, czy uczniowie zwracają uwagę na postawę nauczyciela, 68 respondentów odpowiedziało, że postawa nauczyciela wpływa na przekaz informacji. Według trojga badanych postawa nauczyciela nie ma wpływu na przekaz komunikacyjny.

Wykres 7. Postawa ciała

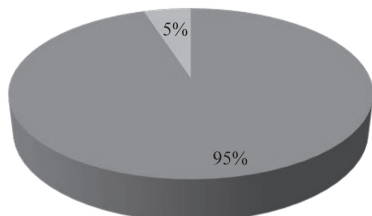
- postawa wpływa na przekaz komunikacyjny
- postawa nie wpływa na przekaz komunikacyjny



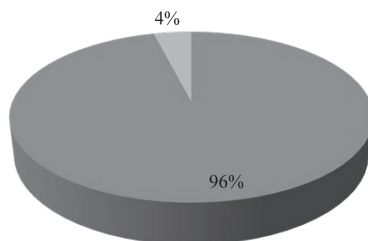
Źródło: badania własne.

Wykres 8. Postawa ciała według płci**Według dziewcząt**

- postawa wpływa na przekaz komunikacyjny
- postawa nie wpływa na przekaz komunikacyjny

**Według chłopców**

- postawa wpływa na przekaz komunikacyjny
- postawa nie wpływa na przekaz komunikacyjny

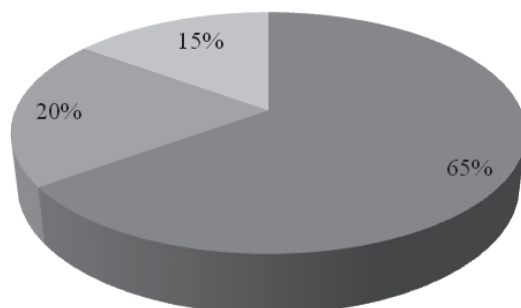


Źródło: badania własne.

Kolejne zestawienie, dotyczące pytania o to, czy mimika i gesty nauczyciela wspomagają przekazywanie informacji, przedstawia, że dla większości badanych (46 osób) wyraz twarzy stanowi przekaz komunikacyjny. Odpowiedzi negatywnej udzieliło 14 ankietowanych, natomiast 11 badanych zaznaczyło, że nie ma zdania na ten temat. Z analizy można wywnioskować, że większość ankietowanych uważa mimikę i gesty za wspomagające przekazywanie informacji, a nauczyciel jest stale obserwowany przez uczniów. Wszystkie wymienione elementy mogą wpłynąć pozytywnie lub negatywnie na komunikację interpersonalną.

Wykres 9. Wyraz twarzy

■ wspomaga komunikację ■ nie wspomaga ■ nie ma zdania

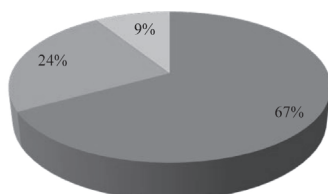


Źródło: badania własne.

Wykres 10. Wyraz twarzy według płci

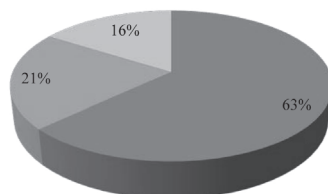
Według dziewcząt

■ wspomaga komunikację ■ nie wspomaga ■ nie ma zdania



Według chłopców

■ wspomaga komunikację ■ nie wspomaga ■ nie ma zdania



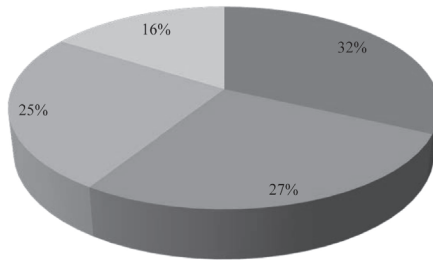
Źródło: badania własne.

W kolejnym pytaniu poproszono respondentów o wskazanie barier utrudniających skuteczną komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniem. Respondenci za największe bariery komunikacyjne uznali:

- brak porozumienia wynikający ze stosowania komunikatów typu „powinneś/powinnaś” – zaznaczyło 62 uczniów;
- wypytywanie i krzyżowy ogień pytań – zaznaczyło 54 uczniów;
- pouczanie i robienie wykładów oraz ostrzeganie i groźby – zaznaczyło 49 uczniów;
- proponowanie rozwiązań i udzielanie wszelkich odpowiedzi – zaznaczyło 32 uczniów.

Wykres 11. Bariera komunikacyjna

- Brak porozumienia poprzez głoszenie „powinieneś/powinnaś”
- Wypytywania i krzyżowy ogień pytań
- Poczucie i robienie wykładu oraz ostrzeganie i groźba
- Proponowanie rozwiązań i udzielenie wszelkich odpowiedzi

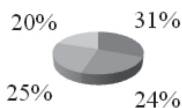


Źródło: badania własne.

Wykres 12. Bariera komunikacyjna według płci

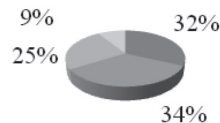
Według dziewcząt

- Brak porozumienia poprzez głoszenie „powinieneś/powinnaś”
- Wypytywania i krzyżowy ogień pytań
- Poczucie i robienie wykładu oraz ostrzeganie i groźba



Według chłopców

- Brak porozumienia poprzez głoszenie „powinieneś/powinnaś”
- Wypytywania i krzyżowy ogień pytań
- Poczucie i robienie wykładu oraz ostrzeganie i groźba



Źródło: badania własne.

Blisko 100% badanej populacji uczniowskiej potwierdza, że dobra komunikacja pomiędzy uczniem a nauczycielem oznacza pozytywne relacje. Większość badanych respondentów – 43 dziewczęta i 28 chłopców – zadeklarowała, że nauczyciel poprzez swoją komunikację wywiera duży wpływ na tworzenie pozytywnej atmosfery. Z opinii uczniów wynika, że przekłada się to na efekty ich pracy.

Przeprowadzona analiza badań empirycznych pokazuje, że komunikacja interpersonalna odgrywa bardzo ważną rolę w kontaktach międzyludzkich. Charakter odpowiedzi respondentów zezwala na sformułowanie poniższych założeń:

Komunikowanie się w społeczności uczniowskiej to efektywna wymiana informacji między uczniem a nauczycielem oraz zrozumienie, jakie wiadomości i informacje zostały przekazane.

Komunikowanie się jest podstawową umiejętnością w życiu każdego ucznia i nauczyciela. Zarówno w relacji nauczyciel–uczeń, jak i w relacji uczeń–nauczyciel ma ono spore znaczenie dla wzbudzenia szacunku i zaufania. „Zatem zaufanie, szacunek oraz dobra komunikacja są wyznacznikami dobrych relacji pracowniczych” [Adler, Rosenfeld, Proctor 2006].

Komunikowanie się w relacjach nauczyciel–uczeń to inaczej perswazja i wpływ na innych ludzi.

Zakończenie

Komunikację możemy scharakteryzować jako proces przekazywania wiadomości, emocji, uczuć, postaw i przekonań, dokonujący się za pośrednictwem środków zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych, a zmierzający do wzajemnego zrozumienia i oddziaływania [Grygielski 1994, s. 10]. Mimo że komunikacja dzieli się na dwie zasadnicze formy – werbalną i niewerbalną – to i tak jest to proces wymiany wszelkich informacji pomiędzy dwojgiem ludzi. Grono pedagogiczne w placówkach oświatowych posiada umiejętność dobrego komunikowania się, co może budować korzystne relacje na linii nauczyciel–uczeń i ułatwiać kontakty z pozostałymi osobami. Podsumowując, komunikacja interpersonalna jest jednym z ważniejszych elementów w pracy każdego nauczyciela, gdyż całokształt jego pracy polega na komunikowaniu się z innymi. Dobry nauczyciel powinien w taki sposób prowadzić dialog z uczniem, aby ten odczuwał, że jest traktowany jako równy partner w rozmowie. Umiejętne prowadzenie dialogu nie sprowadza się tylko do wymiany poglądów pomiędzy rozmawiającymi, ale polega również na wspólnym zrozumieniu, zaakceptowaniu wzajemnych przekonań i poszanowaniu drugiego człowieka.

Bibliografia

Aronson E., Wilson T., Akert R. (1997), *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i S-ka2.

Gordon T. (1999), *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.

Grygielski M. (1994), *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, TN KUL, Lublin.

Holstein B. M. (1983), *Konflikty*, PWN, Warszawa.

Jagiela J. (2004), *Komunikacja w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków.

Jakubowska U. (red.) (2008), *Komunikacja między ludźmi*, PWN, Warszawa.

Januszek H., Sikora H. (2000), *Socjologia pracy*, WAE, Poznań.

King G., Bartosik J. (2003), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk.

Nordhelle G. (2010), *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, WFIŚO, Gdańsk.

Olsztyńska A., Skuza A. (2004), *Zasady usprawniania komunikacji wewnętrznej*, WBM Manager, Warszawa, „Manager”, nr 10.

Markowski A., Pawelec R. (2001), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa.

Robbins S.P. (2004), *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa.

Robbins S.P., DeCenzo D.A. (2002), *Podstawy zarządzania*, PWE, Warszawa.

Stewart J. (red.) (2009), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa.

Stoner J.A.F., Wankel Ch. (1992), *Kierowanie*, PWE, Warszawa.

Sztejnberg A. (2002), *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Astrum, Wrocław.

Sztejnberg A. (2006), *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Astrum, Wrocław.

Więckowski R. (1999), *Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym*, „Życie Szkoły”, 1 stycznia.

Wojciszke B. (2003), *Człowiek wśród ludzi, Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa.

Źródła internetowe

Welskop W. (2018), *Komunikacja w relacji nauczyciel–uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*, [online] <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/5845>, dostęp: 7.02.2018.

Anna Kopcińska*

Spółeczna Akademia Nauk

Wydział Zarządzania

Uwarunkowania systemów motywacyjnych w placówkach oświatowych

Conditions of Incentive Systems in Educational Institutions

*Kiedy w pełni zdecyduję, że dany rezultat jest wart osiągnięcia,
zaczynam robić próbę za próbą, aż go osiągnę.*

Thomas A. Edison

Abstract: The topic of this article is the effectiveness of motivational instruments for better and more effective work in educational institutions. This issue is extremely important not only in the teacher's work, but in the others as well. The aim of this article is to identify and discuss incentive systems operating in schools in East-South Poland and to diagnose which factors are the most motivating for teachers.

Key-words: motivation, teacher

Wstęp

Motywacja to proces wewnętrzny wyznaczający kierunek działania nastawiony na osiągnięcie określonego celu [Strelau, Jurkowski, Putkiewicz 1975]. Jest głównym czynnikiem decydującym o barierach i trudnościach, jakie napotykamy w życiu. Czynniki motywujące warunkują dodatnie i ujemne napięcia, przy czym o napięciu dodatnim mówimy wtedy, gdy kształtują się dążenia do lepszego zaspokajania potrzeb w procesie formowania się ideałów, o napięciu ujemnym zaś wtedy, gdy człowiek ma poczucie frustracji.

*kopcinska.anna@wp.pl

Na proces motywacyjny składają się następujące zjawiska:

1. wzbudzenie energii;
2. ukierunkowanie wysiłku na określony cel;
3. selektywność uwagi, czyli zwracanie uwagi na bodźce istotne, a zmniejszenie wrażliwości na te, które postrzegane są jako nieistotne, tak aby reakcja i emocja tworzyły jeden wzorzec;
4. konsekwentne kontynuowanie czynności, które zapoczątkowały motywację, i niepoddawanie się zmianom;
5. pobudzenie emocjonalne – pozytywne lub negatywne, w zależności od wyników działania [Reykowski 1979].

Motywacja w psychologii to płaszczyzna badań i cykl nauk. Wyróżnia się trzy główne podejścia do tego zagadnienia, mianowicie: behawioralne, psychodynamiczne oraz pomocnicze [Koźmiński, Piotrowski 1996, s. 401]. Z psychologicznego punktu widzenia motywacja to zespół procesów psychicznych i fizjologicznych, które określają i warunkują ludzkie zachowania i ich ewentualne zmiany mające na celu osiągnięcie wyznaczonych celów [Strelau 2000]. Cele i oczekiwania pracowników są funkcją cech osobowościowych związanych z ich umiejętnościami i systemami wartości [Pawłowska 2008]. Wszystko wskazuje na to, że motywacja jest mechanizmem złożonym, uzależnionym od wielu uwarunkowań człowieka.

Modele motywacji

W placówkach oświatowych istnieje tendencja do motywowania pracowników do realizacji zamierzonych celów. Fundamentalnym elementem motywacji są zarobki pracowników pedagogicznych, czyli płaca zasadnicza, godziny ponadwymiarowe, dodatek motywacyjny oraz dodatki za staż i wychowawstwo. Dodatek motywacyjny i nagroda dyrektora to silne motywy dla nauczycieli; ich przyznanie uzależnione jest nie tylko od osiągnięć nauczyciela w pracy dydaktycznej, lecz także od innych działań. Obowiązujące przepisy prawa ściśle określają imperatywy stosowania finansowych bodźców motywujących pracowników oświaty poprzez zwiększoną stawkę wynagrodzenia zasadniczego, zwaną dodatkiem motywacyjnym, nagrodę specjalną dyrektora szkoły, kuratora oświaty i ministra edukacji narodowej lub Medal Komisji Edukacji Narodowej. W placówkach oświatowych występują również tak zwane motywy pozapłacowe. Możemy je podzielić na materialne, czyli te, które pracownik otrzymuje

w formie nieodpłatnej, ale może je przeliczyć na pieniądze, oraz niematerialne, których nie można przeliczyć na pieniądze, ale które mają określone znaczenie i wartość dla pracownika [Kopertyńska 2008, s. 199]. W wypadku pozapłacowych środków motywacyjnych niematerialnych możemy mówić o pochwałach, naganach i opiniach oraz o dobrych stosunkach międzyludzkich i pozytywnych relacjach z przełożonymi. Ważnym czynnikiem motywującym dla nauczyciela jest możliwość doskonalenia zawodowego za pomocą różnych form szkolenia. Występują też tak zwane czynniki motywujące o charakterze administracyjnym. Są to na przykład nagrody, dodatki motywacyjne do wynagrodzenia, zwroty kosztów delegacji i pokrycie finansowe różnych form szkolenia [Goriszowski 2000, s. 35]. Kolejnymi czynnikami motywacyjnymi dla nauczycieli są dobra atmosfera na liniach kierownictwo–pracownicy, kierownictwo–nauczyciele, nauczyciele–uczniowie i ich rodzice oraz dobre stosunki panujące wewnątrz kadry pedagogicznej. Nauczyciele często wymieniają jeszcze inne czynniki, takie jak korzystne warunki pracy, czyli: odpowiednia baza lokalowa i właściwe wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne, podział uczniów na mniej liczne klasy czy pokój nauczycielski, w którym można się wyciszyć podczas krótkiej przerwy między lekcjami. Ponieważ obecny rynek pracy nie jest korzystny, również zatrudnienie w danej placówce edukacyjno-wychowawczej staje się czynnikiem silnie motywującym dla nauczycieli, którzy są zagrożeni utratą pracy lub nie mają stałego zatrudnienia.

Motywacja wewnętrzna to tendencja do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na jego treść. Cechą określającą motywację wewnętrzną jest ciekawość. Czynnikiem motywującym są właściwości będące wynikiem wzajemnego porównywania bodźców docierających do struktur pamięciowych, takich jak: nowość, niezgodność, wieloznaczność i niezrozumiałość [Szewczuk 1985]. Motywacja wewnętrzna u nauczycieli prowadzi do realizacji podejmowanych działań, a zaletą tej motywacji jest satysfakcja z wykonywanego zawodu. Jest to motywacja niezależna od korzyści materialnych, jakie osiągnie nauczyciel, podejmując zadanie. Kluczowymi czynnikami wpływającymi na motywację nauczyciela do pracy są: inteligentni i zdolni uczniowie, klasa niesprawiająca problemów wychowawczych, uczniowie zaangażowani w działania na rzecz społeczności szkolnej i dobrej współpracy z rodzicami.

Motywacja zewnętrzna to tendencja do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na pewne konsekwencje, do których one prowadzą (uzyskanie nagrody lub innej korzyści), związana z poczuciem, że przyczyna i kontrola działania mają charakter zewnętrzny i nie są zależne od jednostki [Szewczuk 1985]. Motywacja zewnętrzna u nauczycieli prowadzi do podejmowania inicjatywy na skutek działań ze-

wewnętrznych, takich jak: opinia kolegów, uczniów i ich rodziców, a także ze względu na przepisy i procedury.

Motywacja pozytywna polega na stwarzaniu pracownikowi możliwości coraz lepszego urzeczywistnienia jego celów w miarę spełniania oczekiwań pracodawcy, na przykład poprzez podwyższenie zarobków, awans zawodowy, udzielenie większej swobody działania itp. [Penc 2000]. Motywacja pozytywna daje nauczycielowi możliwość doskonalenia zawodowego, urzeczywistniania jego celów i dążeń w miarę spełniania oczekiwań dyrektora, uczniów i ich rodziców.

Motywacja negatywna opiera się na obawie, która pobudza do pracy przez stwarzanie poczucia zagrożenia, na przykład spowodowanego ryzykiem zmniejszenia zarobków w razie częściowego wykonania zadań lub groźbą nagany czy zwolnienia z pracy. Motywację negatywną u nauczycieli wywołują upomnienie, zła ocena prowadzonych zajęć dydaktycznych, niewykonanie pracy zleconej przez dyrektora i inne nieprzyjemności związane z zawodem nauczyciela, na przykład skarga rodzica do dyrektora szkoły itd.

Koncepcja modeli motywacji

Nauka na temat motywowania przedstawia różne podejścia, które z biegiem czasu były przekształcane i udoskonalane. Praktycznie rzecz biorąc, można stwierdzić, że teoria motywacji rozwijała się od podejścia tradycyjnego, poprzez podejście od strony stosunków międzyludzkich (stosunków współdziałania), do podejścia od strony zasobów ludzkich. Model tradycyjny dla większości społeczeństwa stanowi praca, a gratyfikacja pieniężna jest dla pracowników ważniejsza niż kwestia pracy. Dlatego dowiedziono, że pracownicy oświaty na stanowisku nauczyciela będą zdecydowani i będą dobrze wykonywać swoją pracę, jeśli otrzymają wysokie honorarium, dlatego że wartość pieniądza jest czynnikiem motywacyjnym i nie podlega dyskusji. Grono pedagogiczne jest sprzymierzeńcem modelu tradycyjnego, ponieważ nie zauważa innych czynników motywacyjnych niż gratyfikacja pieniężna.

Model stosunków międzyludzkich został przedstawiony w monografii Eltona Mayo i jego współpracowników. Nauczyciele reprezentujący ten model kładą nacisk na proces społeczny i edukacyjny. Do ich podstawowych założeń należy przekonanie, że pracownik chce się czuć potrzebny, praktyczny i znaczący. Ambicje są dla ich motywacji tak samo ważne jak finanse.

Nauczyciele reprezentujący model zasobów ludzkich mają przekonanie, że człowiek jest świadomym podmiotem swoich zamierzeń. Dużą wagę zwracają na współdziałanie i zwiększanie podejmowanych zakresów działań oraz odpowiedzialności i inicjatywy. Różnice można dostrzec w teorii treści, która oddziałuje na motywację, oraz w teorii procesu, która jednoczy to, co się motywuje; natomiast teoria wzmocnienia kładzie nacisk na metody i formy uczenia się wszelkich zachowań.

Model treści skupia się na pierwszym elemencie procesu motywowania – poczuciu niezadowolenia. Z pojęciem motywacji wiąże się pojęcie potrzeby, które oznacza brak czegoś, niedowartościowanie jednostki itp. [Leśniewski 2007, s. 94]. Nauczyciele reprezentujący model treści opierają się na zachowaniach ludzi, identyfikując i klasyfikując ich potrzeby, które są generatorem motywacji. Wobec tego motywacja pracowników oświaty przedstawia obraz każdego człowieka o różnych potrzebach.

Proces motywowania zaczyna się od potrzeby albo odczucia pewnego braku, niedostatku, na przykład pracownik uważa, że jest zbyt nisko opłacany, doświadcza potrzeby uzyskania większego dochodu. Reakcją pracownika jest poszukiwanie sposobów zaspokojenia tej potrzeby – wkłada on więcej wysiłku w pracę, aby uzyskać podwyżkę, lub zaczyna szukać nowej działalności zarobkowej, bardziej opłacalnej dla niego. Następnie ocenia efekty, sprawdzając stopień zaspokojenia potrzeby. Jeżeli pracownik osiągnie pożądane efekty własnych działań, to prawdopodobnie zaakceptuje nowy styl pracy na dłużej. Natomiast gdy zmiana zachowania nie przyniesie żadnych rezultatów – będzie poszukiwał innych rozwiązań [Griffin 2004, s. 519]. Nauczyciele jednoznacznie zgadzają się z teorią Ricky'ego Griffina. Jest ona stosowana w obecnym świecie.

Materiał i metodyka badań

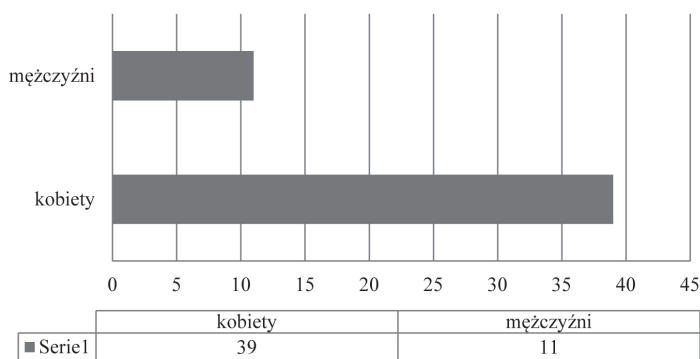
Badania empiryczne przeprowadzono w czwartym kwartale 2017 roku. Podmiotem badań była grupa nauczycieli zatrudnionych w liceum ogólnokształcącym na terytorium wschodniej Polski. Głównym celem badań było sprawdzenie, jakie czynniki motywacyjne są najistotniejsze dla tej grupy ankietowanych. Na potrzeby artykułu sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy dodatek motywacyjny jest pozytywnym bodźcem dla nauczycieli?;
2. Czy nagroda specjalna kuratora oświaty, ministra edukacji narodowej lub Medal Komisji Edukacji Narodowej są elementami motywacyjnymi?;

3. Czy stopnie awansu zawodowego mają ogromny wpływ na motywację?;
4. Czy wysokość płac jest czynnikiem motywacyjnym?;
5. Czy pochwały i wyrazy uznania ze strony przełożonych są czynnikiem motywacyjnym?

Zastosowano metodę badawczą w postaci ankiety, która wykorzystywana jest przez badaczy prowadzących badania w zakresie motywacji. Badania przeprowadzono wśród 50 nauczycieli w przedziale wiekowym od 27 do 65 lat, 78% stanowiły kobiety, a 22% – mężczyźni. Zgromadzony materiał stanowił podstawę do sporządzenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Poniżej przedstawiono analizę wyników w postaci wykresów.

Wykres 1. Płeć nauczycieli



Źródło: badania własne

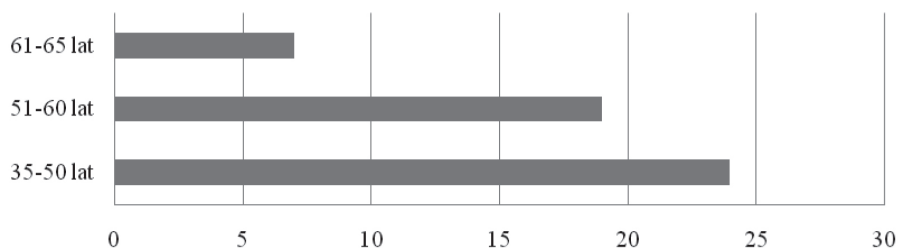
Respondenci ze względu na wiek zostali podzieleni na trzy grupy:

1. 35–50 lat – 24 osoby, które stanowią 48% badanej populacji, w tym 20 kobiet i 4 mężczyzn;
2. 51–60 lat – 19 osób, które stanowią 38% badanej populacji, w tym 14 kobiet i 5 mężczyzn;
3. 61–65 lat – 7 osób, które stanowią 14% badanej populacji, w tym pięć kobiet i dwóch mężczyzn.

Wykres 2 pokazuje, że przeważają osoby w wieku 35–50 lat, natomiast najmniejszą grupę stanowią osoby w wieku powyżej 65 lat. Dość dużą grupą są czynne nauczycielki w wieku 35–50 lat, kolejna pod względem liczebności grupa to nauczycielki w wieku 51–60 lat, a najmniej liczną grupę stanowią kobiety w wieku 61–65 lat. Inaczej przedstawia się sytuacja mężczyzn w zawodzie nauczyciela. Mężczyźni

w przedziale wiekowym 35–50 lat stanowią najliczniejszą grupę, najmniejszą grupą są mężczyźni w wieku 61–65 lat. Na podstawie wyżej przytoczonych danych można wywnioskować, że zawód nauczyciela zdominowały kobiety.

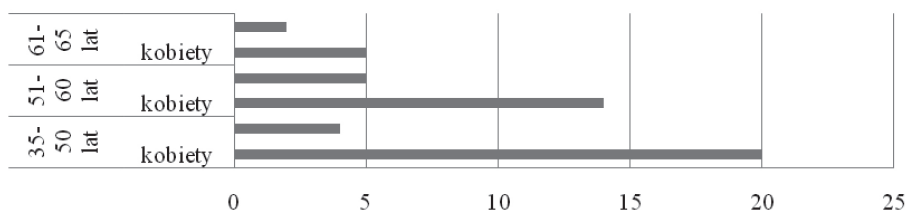
Wykres 2. Wiek nauczycieli



	35-50 lat	51-60 lat	61-65 lat
■ Seriel	24	19	7

Źródło: badania własne.

Wykres 3. Nauczyciele pod względem płci

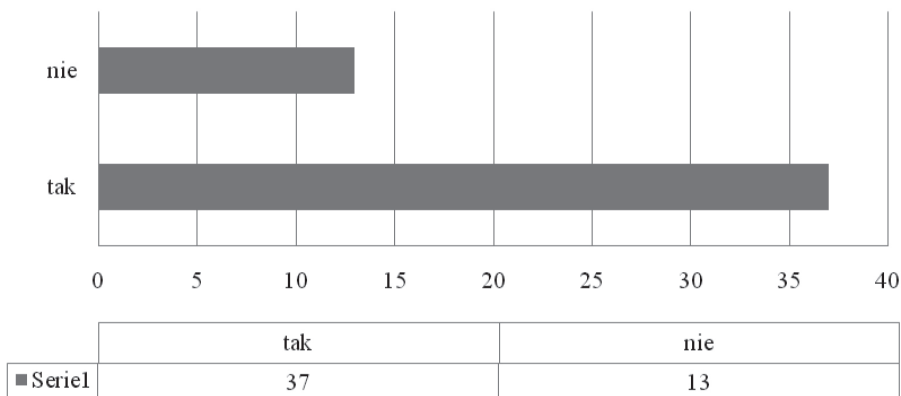


	35-50 lat		51-60 lat		61-65 lat	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
■ Seriel	20	4	14	5	5	2

Źródło: badania własne

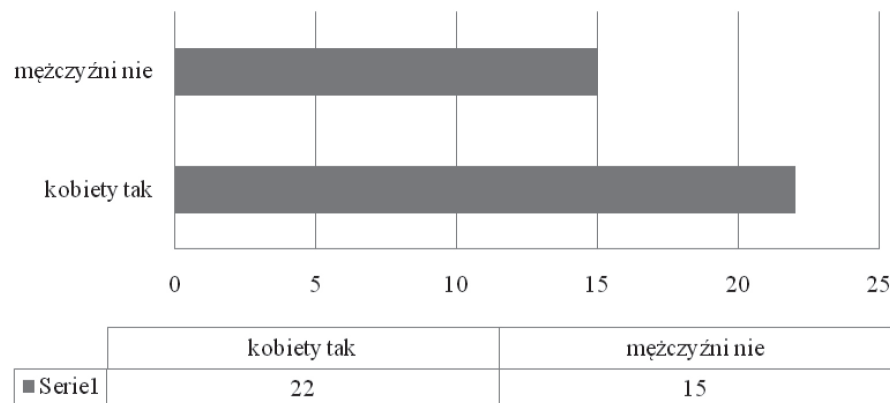
W artykule dokonano zestawienia danych dotyczących motywacji nauczycieli. Z wypowiedzi respondentów wynika, że dla 37 osób dodatek motywacyjny jest bodźcem do działania, natomiast dla 13 osób – nie. Dodatek jest czynnikiem motywacyjnym dla 22 kobiet, a 15 badanych mężczyzn twierdzi, że nie stanowi on dla nich zachęty do działania.

Wykres 4. Dodatek motywacyjny według nauczycieli



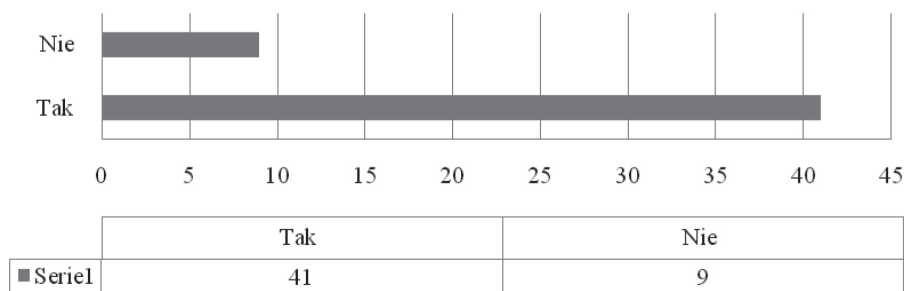
Źródło: badania własne.

Wykres 5. Opinia według płci

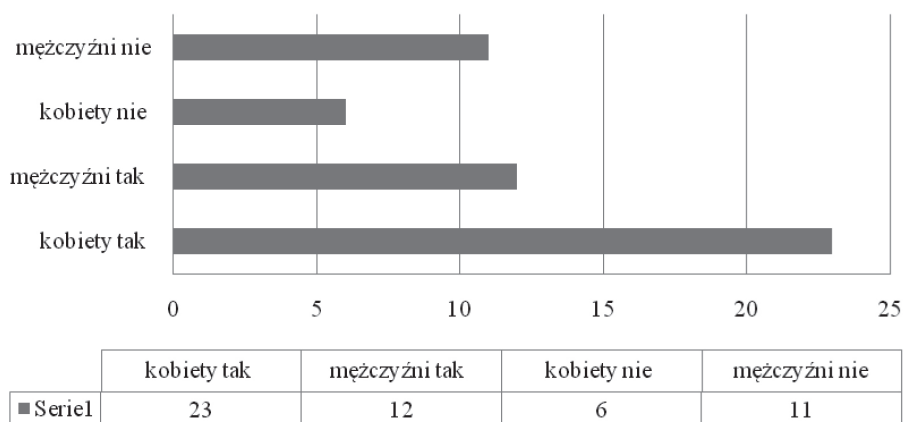


Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że dla 35 osób badanych, w tym 23 kobiet i 12 mężczyzn, wszystkie gratyfikacje są czynnikiem motywacyjnym. Dla pozostałych 17 badanych – 6 kobiet i 11 mężczyzn – nagrody i medale nie są żadną motywacją, stanowią tylko podziękowanie za całokształt dobrze wykonywanej pracy.

Wykres 6. Uzyskanie nagrody lub medalu jako czynnik motywacyjny

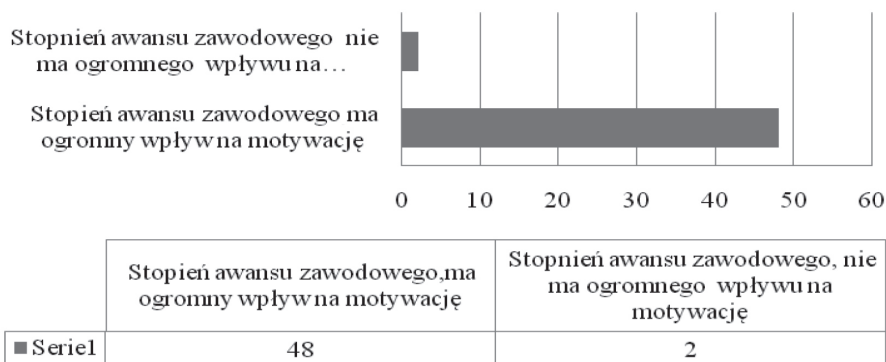
Źródło: badania własne.

Wykres 7. Opinia według płci

Źródło: badania własne.

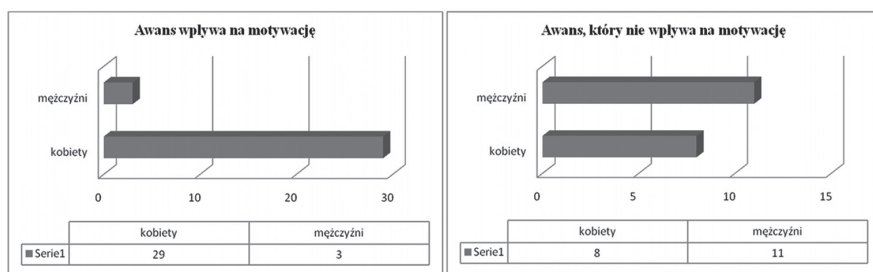
Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy awans zawodowy ma ogromny wpływ na motywację. Zdecydowana większość respondentów, w tym 57% kobiet i 6% mężczyzn, zaznaczyła, że awans zawodowy w istotny sposób wpływa na motywację nauczyciela, ponieważ wiąże się z wyższym wynagrodzeniem, natomiast mniejsza liczba respondentów, w tym 16% kobiet i 21% mężczyzn, stwierdziła, że awans nie ma dużego wpływu. Z badań wynika, że 29 ankietowanych kobiet i trzech badanych mężczyzn uważa, że awans zawodowy ma ogromny wpływ na siłę motoryczną i motywacyjną, natomiast 8 kobiet i 11 mężczyzn twierdzi, że awans nie jest żadnym impulsem motywacyjnym.

Wykres 8. Awans zawodowy według nauczycieli



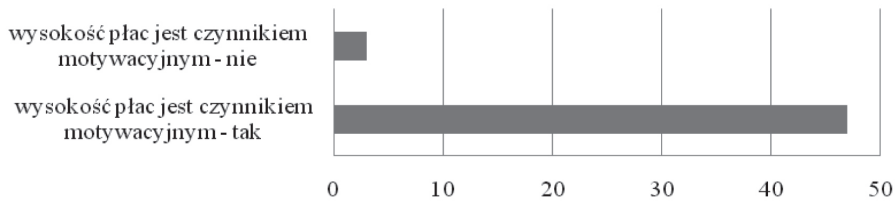
Źródło: badania własne.

Wykres 9. Opinia według płci



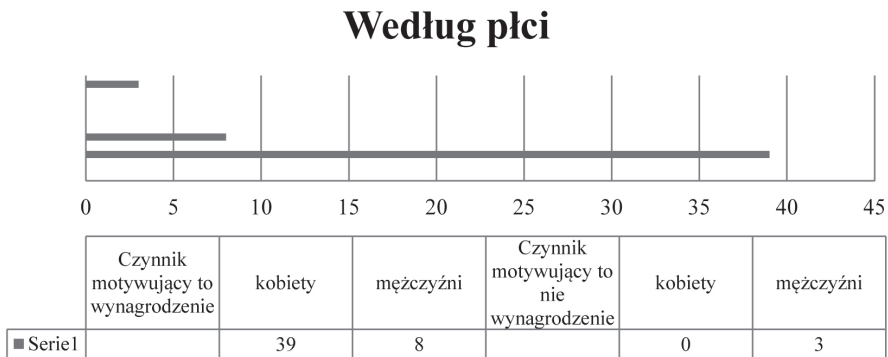
Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie, jakie zadano, brzmiało: „Czy wysokość płac jest czynnikiem motywacyjnym?”. Najwięcej ankietowanych – 47 osób, czyli 96% populacji, w tym 78% kobiet i 16% mężczyzn – stwierdziło, że najważniejszy w pracy jest tak zwany dodatek motywacyjny, ponieważ podstawowe wynagrodzenie dla każdego nauczyciela jest ustalone przez rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli. 6% mężczyzn oświadczyło, że wynagrodzenie i dodatek motywacyjny nie są dla nich bodźcem motywacyjnym do działania.

Wykres 10. Wynagrodzenie jako czynnik motywacyjny

	wysokość płac jest czynnikiem motywacyjnym - tak	wysokość płac jest czynnikiem motywacyjnym - nie
■ Seriel	47	3

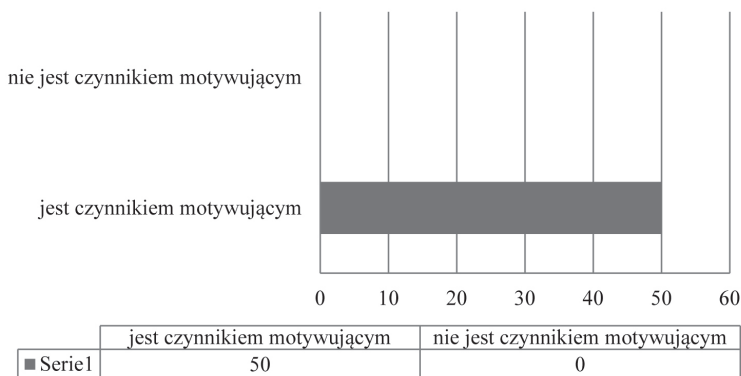
Źródło: badania własne.

Wykres 11. Opinia według płci

Źródło: badania własne.

Badanie dotyczące nagród i wyróżnień dało następujące wyniki: wszyscy respondenci, czyli 50 osób (100% badanych nauczycieli), wskazali, że skutecznym motywatorem są wszelkie aprobaty, komplementy i podziękowania. To potwierdza tezę, że nauczyciele pragną być szanowani i cenią sobie wszelkie pochwały i słowa uznania z ust przełożonych.

Wykres 12. Pochwały jako czynnik motywacyjny



Źródło: badania własne.

Zakończenie

Dla pracowników pedagogicznych motywację stanowią nagrody, wyróżnienia i możliwość awansu oraz pochwały i słowa uznania ze strony przełożonych. Z przytoczonych faktów wynika, iż to, czy dany czynnik stanie się dla kogoś bodźcem do działania, zależy przede wszystkim od osobowości, pozycji społecznej i sytuacji rodzinnej, a także – chociaż mniej – od wieku i stażu. Nauczyciele rozpoczynający pracę w placówkach oświatowych to młodzi ludzie, którzy stawiają pierwszy krok na drodze do stabilności finansowej, wspinają się po szczeblach awansu zawodowego, aby uzyskać wyższe zarobki – i to one są głównym czynnikiem motywacyjnym. Kwestię tę obrazują badania, z których wynika, że niezwykle wysoko oceniany jest awans zawodowy nauczyciela, który wiąże się z wysokością wynagrodzenia. Nauczyciele stażyscy potrzebują wsparcia i pochwał od swojego szefa z uwagi na fakt, iż dyrektor dla tej grupy jest wzorem i autorytetem, a jego zdanie jest ważne i motywujące. Mogą oni objąć funkcję dyrektora placówki, co wiąże się z lepszymi warunkami pracy i jasno określonymi zadaniami. Wszyscy nauczyciele pozytywnie zmotywowani powinni być respektowani, bo każdy ma zupełnie inne cele i dążenia. Dla większości członków grona pedagogicznego głównym czynnikiem motywacyjnym są pieniądze, pensja, dodatek motywacyjny i nagrody. Chcąc, aby system motywacyjny był niezawodny, trzeba realizować wszelkie innowacyjne zmiany oraz zwiększać odpowiedzialność nauczycieli i ich zakres obowiązków. Każdy system ma swoje wady i zalety, ale należy pamiętać,

że tworzą go nauczyciele, którzy mają duży wpływ na jego funkcjonowanie i modyfikację. Zatem system motywowania w szerokim znaczeniu jest zbiorem instrumentów i narzędzi zarządzania, jednakże kryterium doboru paradygmatów decyduje o efektywnej motywacji i oddziałuje na postawy pracowników.

Bibliografia

Bieniok H. (1997), *Metody sprawnego zarządzania* [w:] H. Bieniok (red.), *Planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola. Jak zarządzać w praktyce*, WSGH, Warszawa.

Goriszowski W. (2000), *Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie*, WSP TWP, Warszawa.

Griffin R.W. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa.

Kopertyńska M.W. (2008), *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, PLACET, Warszawa.

Koźmiński A., Piotrowski W. (1996), *Zarządzanie: teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.

Leśniewski M.A. (2007), *Kompendium wiedzy z zarządzania organizacjami*, WAŚ, Kielce.

Penc J. (2000), *Motywowanie*, PSB, Kraków.

Piotrowski K., *Organizacja i zarządzanie*, AlmaMer w Warszawie.

Pszczółkowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław.

Reykowski J. (1979), *Teoria motywacji a zarządzanie*, PWE, Warszawa.

Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilber D.R. Jr. (1991), *Kierowanie*, przekład Ehrlich A., PWE, Warszawa.

Strelau J. (2000), *Podstawy psychologii*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk.

Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1975), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.

Szewczuk W. (red.; 1985), *Słownik psychologiczny*, WP, Warszawa.

Źródła internetowe

Simińska E. (2004), *Motywacja ucznia i nauczyciela*, [online] <http://www.odn.pila.pl/opracowanianauczycieli/podstawowe/siminska/siminska.htm>, dostęp: 15.09.2012.

Pawłowska B., *Teorie motywacji*, [online] http://www.soc-org.edu.pl/PL/emp_Pawlowska/res/proces_motywacji.pdf, dostęp: 6.02.2019.

Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, [online] www.psychologia.edu.pl, dostęp: 30.11.2017.

Część II

Studia –
zdobywanie kompetencji
kariery w procesie studiowania

Renata Tomaszewska-Lipiec*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej

Generational Changes and the Development of One's Professional Career

Abstract: The issue of generational changes is a significant field of analysis connected with planning and building one's professional career. The changes manifest themselves in new, diverse attitudes of the youth towards their aspirations, education, work and personal future. The attitudes – of the Y and NEET Generations that the article deals with – present the challenge for both educational-professional counselling and the process of their transition from education to the labour market, as well as for the employers.

Key-words: career, transition, youth, NEET generation, Generation Y, Generation Z

Wstęp

Współczesne studium nad karierą zawodową, w tym także nad tranzycją z edukacji na rynek pracy, ma charakter wielokontekstowy oraz polisemantyczny. W jego ramach badacze wyodrębniają liczne i coraz to nowe pola problemowe. Przedmiotem rozważań podjętych w niniejszych artykule jest rozwój kariery zawodowej rozpatrywany w kontekście zmian pokoleniowych. Analizując różne aspekty składające się na tę problematykę, należy wziąć pod uwagę różnice pokoleniowe charakteryzujące obecną generację młodych ludzi, stanowiące wyzwanie dla doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz dla procesu ich tranzycji z edukacji na rynek pracy.

*renatatl@ukw.edu.pl

Współczesna młodzież a proces tranzycji rozumiany jako „przejście”

Zindywidualizowany wybór, zaplanowanie i implementacja perspektywy kariery to aktywności zaliczane do najważniejszych w cyklu życia jednostki [Cybal-Michalska 2014, s. 187].

Kształtowanie kariery zawodowej odbywa się na kolejnych etapach życia, z czego szczególne znaczenie dla rozwoju jednostki i uzyskania wysokiego poziomu satysfakcji życiowej posiada etap przygotowawczy do kariery/okres odkryć (do 20–25. roku życia), a także okres wczesnej kariery (do około 34. roku życia). To właśnie wówczas następuje samoocena wyznawanego systemu wartości, posiadanych zdolności i zainteresowań, a także hierarchii potrzeb, które pragnie się zaspokoić w życiu osobistym i pracy zawodowej. Wyznawany system wartości towarzyszy i pomaga w kolejnym wyborze dotyczącym preferencji zawodowych, a co za tym idzie – w podjęciu decyzji o dalszej nauce, zdobywaniu zawodu, rozwoju zdolności i zainteresowań, pogłębianiu posiadanych umiejętności. Jest to czas formułowania planów dotyczących własnej przyszłości oraz samodzielnego wchodzenia w świat dorosłych [Janowska 2002, ss. 156–158].

Młodzież to grupa znajdująca się w okresie podwójnej tranzycji: z edukacji na rynek pracy oraz z okresu młodzieńczości do dorosłości. W tradycyjnym modelu kariery charakterystycznym dla okresu gospodarki industrialnej tranzycję z edukacji na rynek pracy ujmowano jako proces jednorazowy. Obecnie podejście to ulega przeobrażeniu. Jak podkreśla Agnieszka Cybal-Michalska, tranzycja ta rozumiana jest jako „przejście”, czyli rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym i możliwości utrzymania własnego gospodarstwa domowego. Oznacza to ciągłe przekraczanie granic, czy to intencjonalne (z wyboru), czy też nieintencjonalne (z przymusu bądź bezwiednie). Współczesny „świat kariery” to świat licznych „początków” i „przejęć” jednostek. Rytuały przemiany, których doświadcza młodzież w okresie tranzycji rozwojowej, związane są ze stanem „ani-ani”, to znaczy takim, w którym podmiot opuścił stary status (graniczny), ale nie zajął jeszcze statusu nowego. Zmiana ról społecznych wiąże się z nowymi oczekiwaniami, zarówno jednostkowymi, jak i społecznymi formułowanymi przez świat zewnętrzny (otoczenie) oraz zadaniami rozwojowymi [2014, ss. 22–23, 190–200].

Faza życia człowieka obejmująca czas między dzieciństwem a dorosłością, określana mianem młodości, jest szczególnym elementem makrostruktury społecznej i bu-

dzi duże zainteresowanie jako przedmiot i podmiot życia kulturowo-cywilizacyjnego.

Młodzież w tym okresie charakteryzuje się przede wszystkim:

- brakiem ukształtowanej świadomości kulturowej,
- podatnością na identyfikację z różnymi postawami społeczno-politycznymi,
- skrajnością orientacji w poszukiwaniu wartości życia indywidualnego, społecznego, zawodowego;
- głębokim krytycyzmem wobec ludzi dorosłych;
- odrębnością zainteresowań i dążeń;
- nowymi sposobami (w tym niekonwencjonalnymi) w kreacji siebie i otaczającej rzeczywistości kulturowo-cywilizacyjnej [Chodubski 2014, ss. 11–28].

Współczesnej młodzieży (a szczególnie przedstawicielom sygnalizowanego w dalszej części opracowania pokolenia NEET) przypisuje się także takie cechy jak np.: koncentracja na własnych potrzebach, wybieranie tego, co przyjemne i wygodne, niechęć do wysiłku i pracy, awersja do wymagań i wyrzeczeń, a ponadto fenomen przedłużonego pobytu w domu (nazwanego również przedłużoną zależnością lub klejem międzygeneracyjnym), utrudniającego autonomiczne podejście do własnego życia i wzięcie za nie odpowiedzialności [Szczęśniak, Rondón 2011, ss. 241–251].

Warto podkreślić, że moment, w którym młodzi ludzie opuszczają szkołę i wchodzi na rynek pracy, nie jest już jasno zdefiniowany. Coraz trudniej sprecyzować, kiedy dokładnie jednostka kończy edukację i podejmuje pierwszą stabilną pracę oraz doświadcza regularności zatrudnienia. Sekwencyjny porządek doświadczeń związanych z edukacją i pracą – tzn. ukończenie szkoły, a następnie rozpoczęcie pracy – nie jest już uporządkowany tylko według tej logiki. To raczej seria różnych aktywności w domenach „edukacja” i „świat pracy”, które nachodzą na lata młodości i wczesną dorosłość, czego przykładem jest coraz powszechniejsze wchodzenie studentów na rynek pracy w trakcie kształcenia na poziomie wyższym. Ze względu na fakt, iż wejście na rynek pracy uważa się za „niejasne wydarzenie”, termin „przejście” implikuje sekwencję procesów składających się na dojrzałość do życia zawodowego i rozwoju kariery zawodowej. Warto też podkreślić, że problematyzowaniu zagadnienia transycji z edukacji na rynek pracy towarzyszy refleksja nad podmiotową aktywnością jednostki oraz jej ukierunkowaniem i przygotowaniem do planowania i rozwoju kariery, a także nad zmianą jej uwarunkowań wynikającą z czynników charakteryzujących rynek pracy, w tym zwłaszcza braku kongruencji pomiędzy zdobytą wiedzą i nabytymi umiejętnościami a wymaganiami pracodawców [Cybał-Michalska 2014, ss. 190–200].

W analizach poświęconych karierze zawodowej coraz częściej zwraca się także uwagę na zmiany pokoleniowe/generacyjne przejawiające się w nowych, zróżnicowanych postawach młodzieży względem aspiracji, edukacji, pracy i własnej przyszłości, co zasygnalizowano w dalszej części tekstu.

Pokolenie Y na rynku pracy

Pisząc o tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz rozwoju kariery zawodowej warto nawiązać do pokolenia Y obejmującego osoby urodzone w latach 1983–2001. Przewiduje się, iż do roku 2025 przedstawiciele tej generacji zdominują świat, tzn. staną się liderami w pracy, polityce i biznesie. W literaturze przedmiotu grupę tą charakteryzuje się jako bardziej zróżnicowaną i lepiej wykształconą od poprzedniej generacji, tzn. X. Dzięki wpływowi internetu jest to pierwsze pokolenie, które potrafi zdobywać informacje bez pomocy jakichkolwiek autorytetów. To także pierwsza globalna generacja, którą łączy poczta elektroniczna, media społecznościowe i chęć bycia w kontakcie. W przeciwieństwie do wcześniejszych pokoleń tzw. milenialsi¹ mają zupełnie inne podejście do nauki zawodu, organizacji pracy i wykonywania swoich obowiązków. Zmieniły się też czynniki, które motywują ich do aktywności zawodowej. Niechętnie podchodzą oni do wizji podjęcia jakiejś pracy (zwłaszcza na stałe!) w sytuacji, w której pracodawca nie jest gotowy zaspokoić ich oczekiwań. W przeszłości ludzie pracowali głównie po to, by zapewnić sobie komfort i środki do życia. Członkowie pokolenia Y kierują się nie tyle chęcią zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, ile głębszym pragnieniem zrobienia czegoś ważnego, bycia kimś wyjątkowym, stworzenia czegoś istotnego i czerpania satysfakcji oraz profitów ze zmieniania świata na lepsze [Espinoza 2016, ss. 17–19, 42–49].

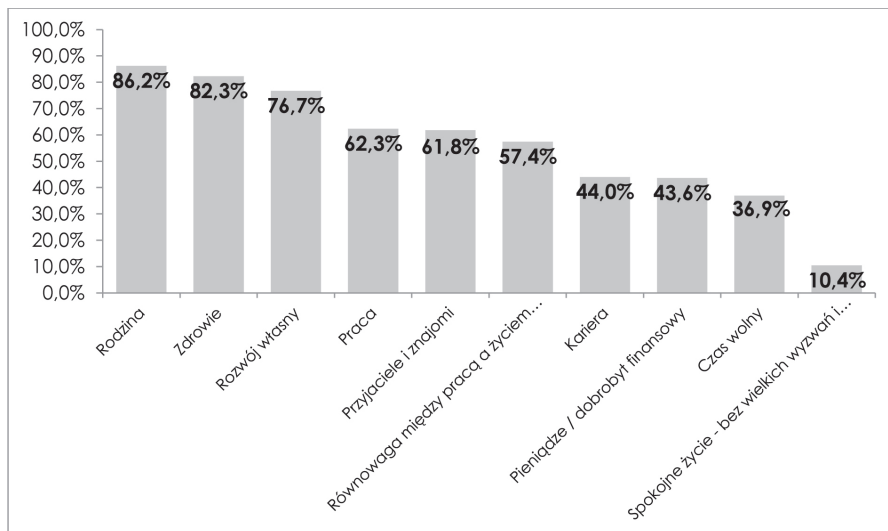
Dominującą cechą reprezentantów opisywanej generacji młodych ludzi nie jest dążenie do dobrobytu i awansu pionowego, tak jak w wypadku wcześniejszych pokoleń, lecz pragnienie nieograniczonego rozwoju i zdobywania dużej liczby doświadczeń. Rozwój osobisty i rozwój kariery są tu traktowane niemal jako tożsame. W świetle danych z raportu Deloitte, przygotowanego w 11 krajach Europy Środkowej, w hierarchii wartości tego pokolenia w czołówce znajduje się rodzina (86,2%), zdrowie (82,3%) i własny rozwój (76,7%). Praca i kariera zajmują dalsze, choć nadal

¹ Milenialsi to ludzie urodzeni w ostatnich dniach zimnej wojny. Wykształceni w latach 90. i wkraczający na rynek pracy na przełomie wieków, czyli pokolenie milenium.

wysokie miejsca (62,3% i 44,0%). Analizując wartość pracy w świetle opinii tego pokolenia, należy podkreślić, że była ona „ważna” dla wspomnianych 62,3% respondentów; „raczej ważna” dla 35,4% z nich; natomiast dla 2,0% była ona „przeciętna” [Deloitte 2013, s. 11].

Powyższe dane zobrazowano graficznie na wykresie 1.

Wykres 1. System wartości pokolenia Y



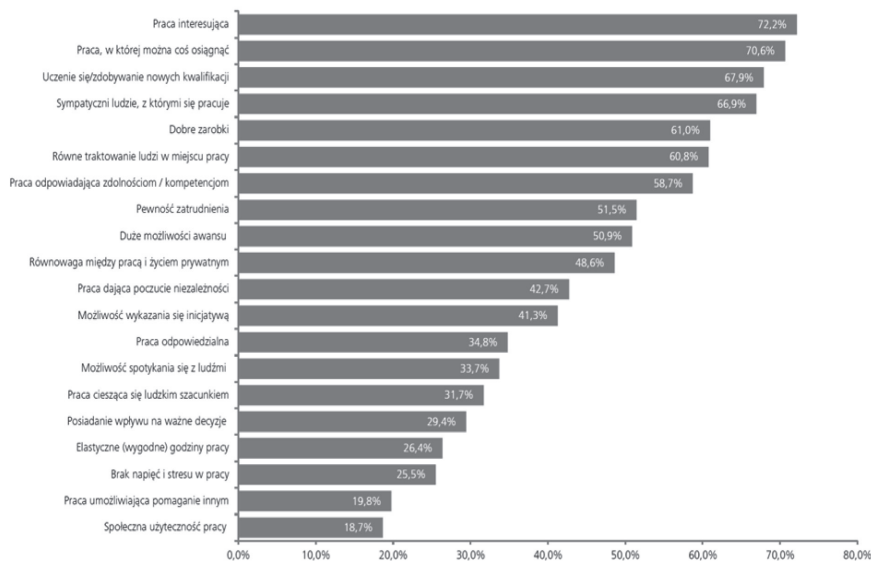
Źródło: Deloitte 2013, s. 11.

Z danych opublikowanych przez Deloitte wynika także, że do najważniejszych aspektów pracy zawodowej reprezentanci generacji Y zaliczają: pracę interesującą (72,2%); w której można coś osiągnąć (70,6%); uczenie się i zdobywanie nowych kwalifikacji (67,9%), sympatycznych ludzi (66,9%). Dobrze zarobki ulokowały się na miejscu czwartym z liczbą wskazań 61,0%, co zaprezentowano na wykresie 2 [Deloitte 2013, s. 14].

Odnosząc powyższe analizy do sytuacji na rynku pracy, należy wziąć pod uwagę, iż aktualnie przedstawiciele tzw. *Baby Boomers* („pracujących po to, żeby przetrwać”) przechodzą na emeryturę i są zastępowani generacją X („żyjący po to, żeby pracować”), która z kolei musi się zmierzyć z problemami zarządzania reprezentantami pokolenia Y identyfikowanego już obecnie jako „pracujących po to, żeby żyć”.

Przykładowe wartości najważniejsze dla pokolenia Y *versus* ich ocena w opinii pracodawców z pokoleń *Baby Boomers* oraz X ukazuje tabela 1.

Wykres 2. Aspekty pracy określane jako ważne dla pokolenia Y



Źródło: Deloitte 2013, s. 14.

Pokolenie Y ma zatem swoją specyfikę. Są to bardzo wymagający pracownicy. Jak wynika z globalnego badania „The 2016 Deloitte Millennial Survey: Winning over the next generation of leaders”², lojalność milenialsów wobec ich organizacji jest zależna od możliwości rozwoju umiejętności przywódczych, elastyczności warunków oraz poczucia, że wykonywana praca ma cel i sens. Warto dodać, iż generacja ta liczy 11 mln Polaków, co stanowi około połowy osób w wieku produkcyjnym. Najnowszy raport Deloitte wskazuje, że jest to pokolenie szukające wyzwań i potrzebujące ciągłego rozwoju. Kiedy firma nie daje takich możliwości, jego przedstawiciele nie mają skrupułów, by zrezygnować z pracy: 44,0% milenialsów deklaruje, że odejdzie z danej firmy w ciągu dwóch lat, a dwie trzecie jest zdania, że do roku 2020 zmieni pracę [Deloitte 2016].

2 Przebadano blisko 7,7 tys. przedstawicieli pokolenia Y, urodzonych po 1982 r. i zamieszkujących 29 krajów świata. Wszyscy respondenci ukończyli uczelnię wyższą (zdobyli tytuł licencjata lub magistra) i byli zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w prywatnych firmach, w których pracuje ponad sto osób.

Tabela 1. Przykładowe wartości najważniejsze dla pokolenia Y versus ich ocena w opinii pracodawców

Wartość istotna dla przedstawiciela pokolenia Y	Postrzeganie tej kwestii przez zwierzchnika/przełożonego w pracy
Integracja pracy i życia osobistego	Chęć zachowania autonomii
Potrzeba nagradzania i doceniania za pracę	Wysuwanie roszczeń
Wyrażanie siebie i duża wyobraźnia	Kreatywność
Chęć przyciągnięcia uwagi; doświadczanie akceptacji; wyrażanie zdania, z którym ludzie będą się liczyć	Koncentrowanie się na sobie
Potrzeba sukcesu i szybkie awansowanie	Defensywne nastawienie i problem z wysłuchaniem negatywnych opinii
Nieformalny język	Irytujące maniery
Prostota, zawężenie myślenia; koncentrowanie się na sobie i kierowanie się własnymi interesami	Krótkowzroczność
Wielozadaniowość – robienie kilku rzeczy równocześnie	Brak skupienia
Szukanie sensu; posiadanie większej liczby możliwości	Beztroska, brak zainteresowania i zaangażowania

Źródło: Espinoza, Miller, Bateman, Garbett 2016, s. 31–32.

W tym miejscu przytoczyć można wybrane dane empiryczne pochodzące z krajowego badania „Dwa światy: kompetencje przyszłości”, którego celem było ukazanie różnicy pomiędzy tym, jakich cech pracodawcy wymagają od studentów i absolwentów na etapie rekrutacji, a tym, jak postrzegają siebie sami kandydaci reprezentujący pokolenie Y. Badanie wykazało, że studenci i absolwenci wszystkie swoje kompetencje – poza doświadczeniem w branży – ocenili wysoko, pracodawcy zaś zdecydowanie niżej, co ukazano w tabeli 2.

Tabela 2. Różnice w ocenie kompetencji według pracodawców oraz studentów i absolwentów

Kompetencje	Ocena wg pracodawców	Samoocena studentów i absolwentów
Inteligencja emocjonalna	26%	60%
Przetwarzanie dużej ilości informacji	25%	59%
Doprowadzanie zadań do końca	38%	85%
Koncentracja i selekcja informacji	30%	67%
Adaptowanie się do nowych warunków	41%	67%

Kreatywność, innowacyjność	43%	56%
Samodzielność	32%	78%
Wielozadaniowość	23%	65%
Świadomość swoich mocnych i słabych stron	27%	63%
Radzenie sobie w zaskakujących i trudnych sytuacjach	20%	51%
Radzenie sobie ze stresem	18%	43%
Doświadczenie zawodowe w branży	17%	28%
Proaktywność	15%	40%
Budowanie dobrych relacji	35%	81%
Praca zespołowa	37%	79%
Systematyczność	34%	72%
Przekuwanie pomysłów w działanie	23%	49%
Otwartość na pomysły i wiedzę innych	32%	78%

Źródło: Dwa światy... 2014, s. 41.

W tabeli ukazano procent osób, które oceniały daną kompetencję na poziomie wysokim i bardzo wysokim.

Przytoczone dane ukazują, jakie kompetencje – cenione przez przyszłych pracodawców na etapie uzyskiwania pracy – powinny rozwijać młode osoby. W świetle odpowiedzi pracodawców kandydaci, którzy aplikowali do ich firm, wykazywali się niższym poziomem wszystkich podanych kompetencji. Skąd wynikają takie różnice? Być może z braku świadomości młodych ludzi albo z braku pokory. Przykładem może być tutaj znajomość mocnych i słabych stron. Jak podają autorzy raportu, 63,0% młodych ludzi uznało, że w wysokim i bardzo wysokim stopniu są świadomi swoich mocnych i słabych stron. Tymczasem pracodawcy znacznie niżej ocenili świadomość w tym względzie osób kandydujących do pracy w ich organizacjach. Uznali oni bowiem, że w bardzo wysokim i wysokim stopniu kompetencja ta cechuje zaledwie 27,0% kandydatów. Należy również podkreślić niskie oceny pracodawców dotyczące efektywności ćwiczeń i wykładów w ramach studiów wyższych oraz studiów podyplomowych i doktoranckich. Łącznie za „efektywną” i „bardzo efektywną” formę kształcenia uznali oni w następującej kolejności: praktyki – 58,0% odpowiedzi; studia podyplomowe – 51,0%; zajęcia fakultatywne – 50,0%; ćwiczenia – 49,0%; płatne szkolenia – 48,0%; wykłady – 44,0%; studia doktoranckie – 41,0%; bezpłatne szkolenia w formule e-learning – 37,0%; płatne szkolenia w formule e-learning – 34,0%; szkolenia oferowane przez biuro karier – 30,0% [Dwa światy... 2014, ss. 29, 50].

Warta uwagi jest także zbieżna identyfikacja głównych barier w rozwoju zawodowym. Badani z obu grup wskazali przede wszystkim na brak pomysłu na siebie i dalszy rozwój – 75,0% odpowiedzi młodych ludzi i 73,0% odpowiedzi pracodawców, a także na brak wiary w siebie i niskie poczucie wartości – 84,0% i 71,0%. Wskazany jedynie wybiórczo materiał empiryczny zebrany w ramach powyższego krajowego raportu ukazuje ponadto, że pracodawcy uważają studentów i absolwentów za osoby potrzebujące wsparcia w rozwoju zawodowym w większym stopniu niż oceniają to młode osoby. Dotyczy to wszystkich form wsparcia i rozwoju, co ukazano w tabeli 3 [Dwa światy... 2014, ss. 46, 51].

Tabela 3. Potrzebne formy wsparcia i rozwoju według pracodawców oraz studentów i absolwentów aport

Potrzebne formy wsparcia i rozwoju	Ocena wg pracodawców	Samoocena studentów i absolwentów
Pomoc w napisaniu CV i LM	46%	25%
Analiza własnego potencjału w poszukiwaniu pomysłu na siebie	88%	61%
Stworzenie indywidualnego planu działania na rozwój kariery	89%	66%
Przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej	84%	57%
Trening umiejętności społecznych	84%	59%
Coaching kariery w celu przełamania wewnętrznych barier	81%	65%
Konsultacja biznesowa w celu założenia własnej firmy	93%	53%
Konsultacja biznesowa dotycząca rozwoju własnej firmy	93%	45%

Źródło: Dwa światy... 2014, s. 44.

W tabeli ukazano zsumowany procent osób, które zaznaczyły odpowiedzi „umiarkowanie potrzebuję/-ą” i „bardzo potrzebuję/-ą”.

Warto nadmienić, że w analizach literaturowych coraz częściej wspomina się o generacji kolejnej – urodzonej po 2002 r. Pojawiły się sugestie, by określać tę grupę mianem „pokolenia Z”, „pokolenia ziemi ojczystej” lub „pokolenia 9/11”, gdyż są to dzieci dorastające w świecie po zamachach z 11 września 2001 roku. Jak milenialszi tak pokolenie Z jest doskonale zaznajomione z najnowszymi wynalazkami technologicznymi. Dla większości przedstawicieli tej grupy informacje są czymś łatwo dostępnym – urządzenia umożliwiające korzystanie z zasobów internetu można znaleźć w ich kieszeniach, plecakach, tornistrach i pojemnikach na lunch. Opisywana tu ge-

neracja przyszła na świat pełen rozmaitych udogodnień, a chociaż to pokolenie nie wkroczyło jeszcze na rynek pracy, bez wątpienia wniesie koncepcje, umiejętności, oczekiwania i wartości specyficzne wyłącznie dla „cyfrowych tubylców”, jak bywa czasem nazywana ta grupa. Przedstawiciele pokolenia Z będą niesłuchanie zróżnicowani pod względem koloru skóry i kwestii kulturowych. Kluczowymi elementami rozwoju tej grupy będą migracja, imigracja oraz nabierająca coraz większej intensywności globalna komunikacja. Charakterystykę przedstawicieli pokolenia Z można zarysować w kilku kluczowych punktach:

- odbierają edukację w mniej konwencjonalny sposób – uczą się w domach, szkołach społecznych i placówkach stosujących ideę szkolnictwa spółdzielczego,
- sceptycznie podchodzą do systemów politycznych,
- kładą mniejszy nacisk na prywatność,
- oczekują natychmiastowej satysfakcji,
- są pierwszym pokoleniem, które przyszło na świat zdominowany przez technologię,
- dbają o środowisko i zasoby naturalne [Espinoza 2016, s. 50].

Trudno przewidywać natomiast, jaką postawę w kwestii kariery zawodowej reprezentować będą przedstawiciele tej zapowiadanej już na rynku pracy nowej generacji.

Ścieżki edukacji i zatrudnienia młodzieży w Unii Europejskiej-28 a zjawisko „NEET”

W nawiązaniu do dotychczasowych rozważań należy podkreślić, że obecnie Unia Europejska liczy prawie 90 mln ludzi w wieku 15–29 lat, co odpowiada 17,0% całkowitej populacji. Ci młodzi ludzie znajdują się w bardzo różnych sytuacjach życiowych, a ścieżki/wzory edukacji i zatrudnienia pomiędzy państwami członkowskimi znacznie się różnią. Pomiędzy 15. a 29. rokiem życia następuje wyraźne i znaczące przejście ze świata edukacji do świata zatrudnienia. W Unii Europejskiej-28 w roku 2015:

- osoby z grupy wiekowej 15–19 lat w większości się uczyły,
- osoby z grupy wiekowej 20–24 lata były relatywnie podzielone pomiędzy edukacją a zatrudnieniem,
- osoby z grupy wiekowej 25–29 lat w większości pracowały.

Wśród osób między 15. a 29. rokiem życia znalazły się także te, które nie pracowały, nie uczyły się ani nie brały udziału w szkoleniach (tzw. przedstawiciele pokolenie

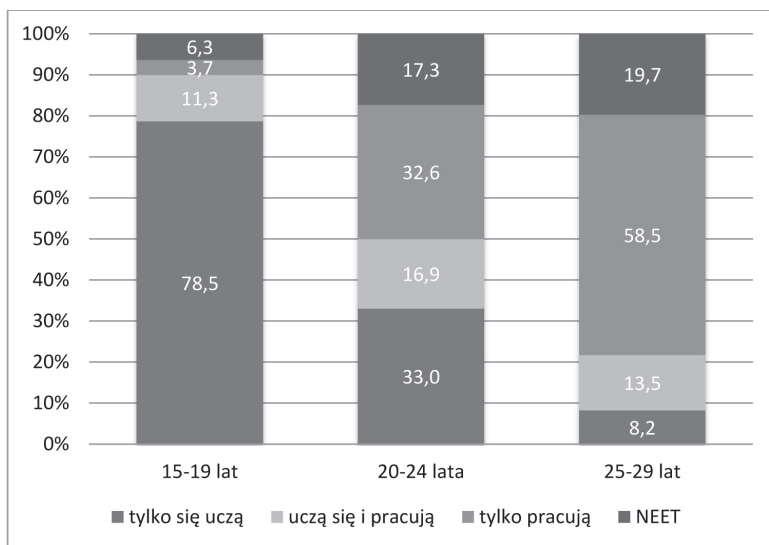
NEET, czyli *not in employment, education or training*). Ich populacja rośnie wraz z ich wiekiem. W roku 2015 w Unii Europejskiej-28:

- wśród osób z grupy wiekowej 15–19 lat 6,3%,
- wśród osób z grupy wiekowej 20–24 lata neetsów było 17,3% (ich liczba niemal się potroiła w stosunku do lat wcześniejszych),
- wśród osób z grupy wiekowej 25–29 lat neetsów było 19,7% (czyli jedna osoba na pięć młodych bezrobotnych była neetsem) [Eurostat 2016].

Informacje te zostały podane przez Eurostat (urząd statystyczny Unii Europejskiej) w wigilię Międzynarodowego Dnia Młodzieży, czyli 12 sierpnia 2016 r. Są one szczególnie niepokojące, gdyż ukazują wzrost liczby młodych ludzi reprezentujących zupełnie odmienne stanowisko w zakresie wartości edukacji, pracy oraz kariery zawodowej.

Ogólne dane obrazujące ścieżki edukacji i zatrudnienia młodych Europejczyków przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Ścieżki edukacji i zatrudnienia młodych ludzi w EU w 2015 według Eurostatu (%)



Źródło: Eurostat 2016.

Dane obrazujące ścieżki edukacji i zatrudnienia młodzieży w poszczególnych krajach członkowskich zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Ścieżki edukacji i zatrudnienia dla młodych ludzi w wieku 20–24 lata w 2015 r. w państwach członkowskich (w %)

	2015			
	Tylko się uczą	Uczą się i pracują	Tylko pracują	Nie pracują, nie uczą się, nie szkolą
EU	33.0	16.9	32.6	17.3
Belgia	42.3	5.2	35.0	17.5
Bułgaria	42.1	6.9	27.0	24.0
Czechy	42.7	8.5	37.9	10.8
Dania	26.1	42.3	22.3	9.3
Niemcy	27.0	30.1	33.5	9.3
Estonia	28.1	20.6	36.3	15.1
Irlandia	29.9	12.6	37.8	19.7
Grecja	49.7	4.8	19.5	26.1
Hiszpania	46.3	9.2	22.2	22.2
Francja	33.7	19.3	28.9	18.1
Chorwacja	44.1	4.5	27.2	24.2
Włochy	41.4	3.7	23.6	31.1
Cypr	33.2	9.4	35.2	22.2
Łotwa	28.7	15.0	40.2	16.1
Litwa	35.9	14.9	34.8	14.4
Luksemburg	47.1	17.2	26.7	8.8
Węgry	40.2	6.4	36.9	16.5
Malta	24.5	11.8	53.9	9.8
Holandia	23.4	42.1	27.3	7.2
Austria	24.1	23.8	42.4	9.8
Polska	38.0	10.4	34.0	17.6
Portugalia	42.3	8.5	31.7	17.5
Rumunia	36.4	1.9	37.7	24.1
Słowenia	41.5	22.0	22.5	14.0
Słowacja	41.3	3.7	35.8	19.2
Finlandia	27.4	24.9	32.0	15.7
Szwecja	30.0	26.8	33.8	9.3
Wielka Brytania	16.9	21.5	46.3	15.0
Islandia	15.3	43.3	35.7	5.6
Norwegia	24.7	32.8	33.4	8.2
Szwajcaria	20.1	39.9	30.6	9.5

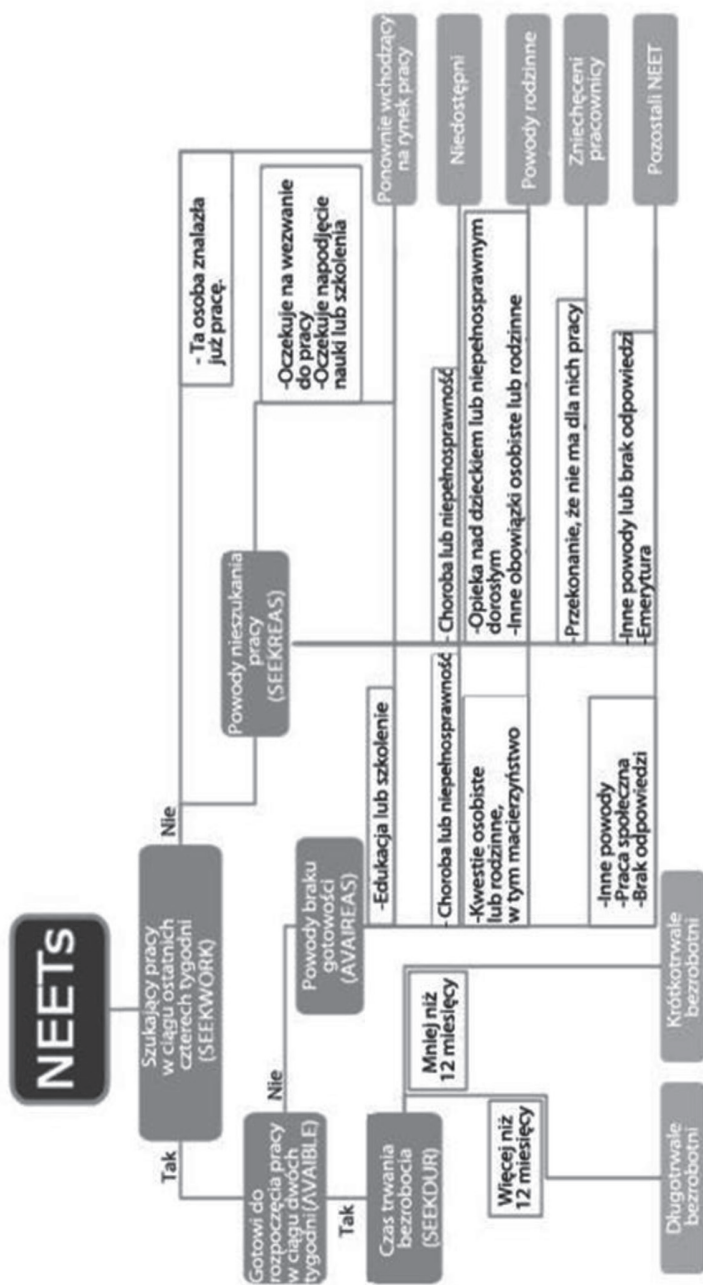
Źródło: Eurostat 2016.

W przytaczanym raporcie Eurostatu³ skupiono się szczególnie na przedstawicielach generacji NEET w grupie wiekowej 20–24 lata. Ich największą liczbę odnotowano we Włoszech i Grecji, a najmniejszą w Holandii i Luksemburgu. W 2015 r. w państwach członkowskich więcej niż jedna na cztery osoby w wieku 20–24 lat nie uczyła się, nie pracowała ani nie brała udziału w szkoleniach, np. we Włoszech (31,1%) i Grecji (26,1%), a więcej niż jedna osoba na pięć znajdowała się w tej sytuacji w Chorwacji (24,2%), Rumunii (24,1%), Bułgarii (24%), Hiszpanii i na Cyprze (po 22% oba te kraje). Dla kontrastu dodać można, że najniższe wskaźniki NEET wśród młodych ludzi w wieku 20–24 lat odnotowano w Holandii (7,2%), Luksemburgu (8,8%), Danii, Niemczech i Szwecji (wszystkie po 9,3%), na Malcie i w Austrii (oba 9,8%) oraz w Czechach (10,8%). Na poziomie UE prawie 5 mln młodych ludzi w wieku 20–24 lata (17,3%) w 2015 r. nie uczyło się, nie pracowało ani nie brało udziału w szkoleniach.

Zarysowane w tej części opracowania zróżnicowane ścieżki edukacji i zatrudnienia młodych Europejczyków ukazują wzrost reprezentantów pokolenia NEET. Niezmiennie trudno jest więc pisać o karierze zawodowej w odniesieniu do osób, które nie pracują i nie uczą się. W ich wypadku żaden z elementów zarządzania drogą profesjonalnego rozwoju po prostu nie występuje. Aby zaplanować karierę, trzeba przecież wybrać świadomie określony cel lub cele, które chciałoby się osiągnąć w życiu zawodowym. Być może zjawisko opóźniania decyzji związanych z gotowością do zatrudnienia można postrzegać jako pewnego rodzaju strategię obronną, w sytuacji kiedy to zasady realizacji kariery przejął rynek pracy, a odpowiedzialność za jej powodzenie i niepowodzenie została przypisana jednostce.

³ Dane dotyczące wzorów edukacji i zatrudnienia zaprezentowane w niniejszym Raporcie oparte są na Badaniu Siły Roboczej UE (EU Labour Force Survey). Wskaźnik młodych ludzi, którzy nie pracują, nie uczą się ani nie biorą udziału w szkoleniach, nazywanych akronimem NEET, odnosi się do liczby ludności w danej grupie wiekowej, którzy nie są zatrudnieni ani nie biorą udziału w dalszej edukacji czy szkoleniach. Numerator tego wskaźnika odnosi się do osób spełniających następujące dwa warunki: nie są zatrudnione (tzn. albo są bezrobotne, albo nieaktywne) i nie uczestniczyły w żadnej formalnej lub nieformalnej formie edukacji lub szkolenia w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie.

Wykres 4. Operacjonalizacja wskaźnika NEET



Źródło: Eurofound 2016.

Z punktu widzenia problematyki podjętej w artykule zasadne wydają się wyzwania stojące m.in. przed doradztwem edukacyjno-zawodowym dotyczące losów pokolenia NEET, które nie potrafi podejmować decyzji związanych z własnym rozwojem zawodowym oraz wziąć za nie odpowiedzialności. Szczególnie niepokojące wydają się długotrwałe i głębokie konsekwencje wynikające zarówno z przedwczesnego kończenia nauki i braku dalszej aktywności w sferze edukacji; utrzymujących się często i w długiej perspektywie okresów bezczynności zawodowej, a także nieregularnych ścieżek kariery zawodowej i zaburzeń w ich realizacji. Zaburzenia te, występujące właśnie w początkowym okresie kariery, będą bowiem mieć skutek dla całego dalszego przebiegu drogi zawodowej, a tym samym i drogi życiowej. Mogą one również uniemożliwić budowanie tożsamości tych jednostek opartej na pracy zawodowej, co grozi deprecjacją tej wartości [Tomaszewska-Lipiec 2016, ss. 59-60].

Zakończenie

Konkludując zaprezentowane rozważania, można uznać, że problematyka zmian pokoleniowych/generacyjnych staje się ważnym obszarem analiz związanych z planowaniem i rozwojem kariery zawodowej. Wśród współczesnych młodych ludzi kształtują się bowiem zróżnicowane, a nawet skrajne postawy względem edukacji, pracy i tytułowej kariery. Podejście reprezentantów pokolenia Y zmienia się w stosunku do wcześniejszych generacji. Zmieniają się zatem także ich aspiracje, oczekiwania, realizowane ścieżki kariery, sposoby funkcjonowania w środowisku pracy, co stanowi niewątpliwie wyzwanie zarówno dla systemu edukacji, doradztwa edukacyjno-zawodowego, jak i samych pracodawców. Z kolei w przypadku młodych ludzi z pokolenia NEET, kiedy praca traci na wartości, dewaluuje się także wartość kariery zawodowej. Wydaje się zatem, że dla doradztwa edukacyjno-zawodowego szczególnym wyzwaniem staje się zintensyfikowanie działań zmierzających w kierunku rozbudowywania motywacji do pracy i wspierania rozwoju zawodowego młodych ludzi.

Bibliografia

Cybał-Michalska A. (2014), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków.

Chodubski A. (2014), *Młodzież jako przedmiot i podmiot życia publicznego* [w:] M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.), *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Deloitte (2013), *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*.

Deloitte (2016), *The 2016 Deloitte Millennial Survey. „Winning over the next generation of leaders”*.

Espinoza Ch., Miller P., Bateman C., Garbett C. (2016), *Milenials w pracy. 7 umiejętności, które powinni posiadać dwudziestokilkulatkarze, by móc pokonywać progi i bariery w życiu i pracy*, Wydawnictwo STUDIO EMKA, Warszawa.

Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*.

Eurostat (2016), *International Youth Day. Education, employment, both or neither? What are young people doing in the EU? Patterns substantially change by age and over time*, 155/2016 – 11 August.

Janowska Z. (2002), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa.

Raport (2014), *Dwa światy. Kompetencje przyszłości*, Stowarzyszenie ABK i Instytut Liderów Zmian.

Szcześniak M., Rondón G. (2011), *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna”, nr 3(18).

Tomaszewska-Lipiec R. (2016), *Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?*, „Problemy Profesjologii”, nr 1.

Aleksandra Kulpa-Puczyńska*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

Dorota Nawrat-Wyras**

Społeczna Akademia Nauk

Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

Strengthening the Cooperation Competences in the Context of Selected Methods and Forms Pro-vocationally Activating Students – Future Employees

“We work with others not only in professional work, but also in personal life, dealing with sport and recreation, own hobby, getting medical treatment, teaching etc.”

[Oleksyn 2006, pp. 83–84]

Abstract: The literature of the subject emphasizes the importance of cooperation competences, which are complex, yet necessary regardless of the profession and or place of employment – also in the case of remote work (e.g. mobile teleworking) or work in creative co-working offices. Insufficient cooperation competences and too little willingness of young Poles to share knowledge is also one of determinants of such situation. Therefore, the aim of the study is to try to answer the following questions: are there any other forms of student activity that are important for enhancing team work skills and what meaning do they have? The article presents selected methods of developing the analyzed competence of cooperation, possible to apply in education at the level of university studies and examples of various forms of pro-vocational activity, more and more appreciated by students.

Key-words: competences of the future, social skills, cooperation competences, students, pro-vocationally activating methods and forms

* a.kulpa-puczynska@uksw.edu.pl

** dnawrat@san.edu.pl

The lasting importance of cooperation competences. Introduction

Labor market experts have indicated, among others, in the report „Foresight of the staff of modern economy” team work and team management as competences, which should characterize both employees and management, that are particularly important in the future¹. The cited specialists also included: skillful mastery of information technology and telecommunications technologies, the ability to function in the international environment and the ability to communicate effectively and self-present as other important skills determining success on the global labor market [Matusiak, Kuciński, Gryzik 2009, pp. 128-129]. The aforementioned and described in the text below ability to cooperate is also listed, among interpersonal competences, alongside self-organization and professional ones, as the most useful for work regardless of the profession – according to the results of the research conducted as part of the „Study of Human Capital in Poland” [Kocór, 2015, p.18]. The above-mentioned study, as well as the subsequent analysis undertaken in the said project, also drew attention (unfortunately) to the shortage of distinguished competences in job candidates – apart from often high self-evaluation of skills and traits characteristic of especially young people [Czarnik, Jelonek, Kasperek, pp. 42-44]. It is worth adding here that in the case of the ability to cooperate, this self-evaluation was slightly lower, also in the representatives of social sciences [Czarnik, Jelonek, Kasperek, p.44]. Nevertheless, also previous research – conducted commissioned, among others, by the National Center for Research and Development (NCBiR) – showed that „students and graduates overestimate their ability to work in a group” [Pieniążek, Przybył, Pacuska et al., 2014, p. 68] in opposition, e.g. to the opinion of employers. Moreover, which is important, this research indicated insufficient preparation of learners in the field of the analyzed competence [Pieniążek, Przybył, Pacuska et al. 2014, p. 68]. Hence, also higher education institutions should ensure various possibilities of improving the described competences as well as the distinguished ability to cooperate. It is also about the understanding of the importance of team work and shaping students’ awareness of the roles played in the team. Reminding that the skill of effective

¹ The article adopted the position [see Bańka 2006, pp. 70-71] combining competences with knowledge, skills and attitudes related to the performance of specific activities. Competent persons, thanks to the right attitude, do their job well and have the appropriate knowledge and skills that they can use in changing professional situations.

tive cooperation valued in the modern labor market is a chance to stand out both during the recruitment process and during professional development, was in turn emphasized by the surveyed employers and the experts commenting on the results of the research in the „Two worlds – competences of the future 2014” report [Raport dwa światy – kompetencje przyszłości 2014, pp. 16 and 57]. Data on the value of soft competences, i.e. ability to deal with various social situations (including cooperation skills, problem solving and communication), most desirable by modern employers, is also presented by the Manpower Group study from 2017 – „Skills Revolution 2.0” [Manpower Group, 2018, p. 3 and 7]. This study emphasizes the important, promising role of these competences in the processes of automation and digitization. „Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution” also draws attention to greater demand (in 2020 and later) of various industries for social skills, used in complex relationships with other people. Cooperation with others belongs here to the top five key competences, after solving problems and critical thinking, creativity and human resource management [World Economic Forum 2016, pp. 21-22]. Skills such as cooperation and communication are also considered today in the context of pro-innovative behavior, their great importance for the implementation of the innovative process [Wojtczuk-Turek 2012, pp. 70-71]. The ability to work in a team, increasingly intercultural, is also useful due to changes in the organization of professional career², which are related to, among others, an individual and more flexible approach of the youngest generation of employees to the places of employment (the opportunity to work in the preferred style and convenient office space is important for graduates when choosing a future employer [Report: Motivations of the Young 2015, pp. 5 and 14]) and a tendency for companies to increase participation of common tasks in the general working time of the employed. Solutions that are part of the above trends are, for example, working in coworking spaces (their various types) or business incubators serving in both cases – creative interactions, or work provided in flexible offices that allow adapting jobs to changing employee tasks [Infuture Hatałska Foresight Institute 2016, p. 32] and remote cooperation, among others in virtual project teams.

² The issue of flexible (innovative) forms of work organization was described by one of the authors of the text [see Kulpa-Puczyńska, 2015, pp. 246-258].

Selected forms and methods shaping the competence of cooperation in the education process

The preparation for work is not only influenced by the period of studies or the educational stage immediately preceding the start of employment, but also by previous educational experiences as professional development is understood as a of lifelong process that covers all aspects of human development that can be referred to work [Wolk, 2005, p. 41], it is a „directed process of transformation of the individual's consciousness” [Czarnecki 1998, pp. 29-35], which is shaped as a result of mutual influence of subjective and objective factors in the process of seeking „place in the division of labor and creative transformation of the material, social and cultural environment” by the individual [Czarnecki 1998, pp. 29-35]. The lifelong perspective of professional development of a person is particularly visible in the acquisition of skills that are developed and improved throughout life. It is the ability to cooperate, which is shaped by experiencing various forms of interpersonal contacts in team activities and is based, among other things, on:

- effective communication,
- flexibility and openness to different ideas and views,
- empathy and understanding for others,
- sharing knowledge and ideas,
- understanding and undertaking different team roles,
- implementation of team activities focused on achieving a common goal,
- group decision making and solving problems or conflicts.

Improving the abovementioned abilities requires multiple exercises in real situations, as well as the will and motivation to consciously develop oneself based on self-reflection, feedback from others and evaluation of teamwork and one's role in the team. In spite of the great attention paid to discussions about the need to strengthen cooperation and the popularity of this term³, there is still little space in the educational practice for activities focused on practical exercises in this area and this applies to all educational stages. This lack of connection between the requirements of the school, including the university, and the expectations of the labor market in relation to the employee's competences is most clearly visible in the sphere of his soft skills, including the cooperation skills. Therefore, in the area of education, a change of ap-

³ The term „cooperation” has as many as 72 synonyms in Polish, from: <https://synonym.net/synonym/wsp>, access date: 30.10.2018.

proach has been postulated for a long time [see Dewey, Robinson and others], including teaching methods and forms based on team work, e.g. workshop or project methods in the didactic process. An important role at higher stages of education (vocational schools, higher education) is also played by apprenticeships and Work Based Learning (WBL), understood as an educational strategy oriented towards gaining work experience through learning in the workplace and various forms of practical learning e.g. in the form of professional workshops, job shadowing, participation in research projects [Boud, Solon 2001, pp. 3-7]. It is worth adding that WBL can take various forms of informal learning, unlike in the case of apprenticeships, which are usually formal. In the further part of the presented text, selected methods and activating forms are shortly discussed, also with reference to students – future employees.

The workshop method consists not in transferring substantive content by the teacher and in the enforcement of the acquired knowledge, but in organizing didactic situations in which participants can actively expand their knowledge and skills by working in a group, learning from and motivating each other. At the same time, it assumes the transfer of the activity from the teacher to the pupil/student, which means that the teacher moderates and organizes the learning process in such a way that each participant can demonstrate their activity. The essence of the workshop method is the conviction that the group work can be more effective than individual work, because it optimally uses the potential of all participants in the group, which consists of knowledge resources and experience and skills of participants, not just the teacher [Pobojewska 2006, pp. 112-132]. In addition, the possibilities of the group as a whole increase as a result of the workshop method work, there is a so-called synergy effect, which manifests itself in the fact that the group can achieve much greater effects than the sum of the effects of actions of individual members of the group. The synergy effect is achieved, for example, by creating a situation of confrontation of different points of view, mutual inspiration and motivating its members in reaching new solutions [Pobojewska 2006, pp. 112-132], setting challenges and motivating goals, and using thinking mechanisms and group actions (e.g. brainstorming). Classes conducted with the workshop method trigger commitment and targeted activity of all participants. They develop the ability to cooperate in a way „on the occasion” of the tasks performed, among others, through such techniques as: the conclusion of a „contract” that includes the principles of group work written down and accepted by the participants; open communication „without barriers”; team task solving; performing practical and training exercises aimed at achieving a specific, common goal.

In addition, participants formulate questions, problems, opinions, discuss, provide feedback to others and accept them, make self-reflection and evaluate their activities, and seek ways to achieve their goals together. The workshop method can be used both in the implementation of classes aimed at developing practical social skills and competences, as well as in the implementation of didactic classes based on acquiring new knowledge.

In the (team) project method, the task is assumed to be carried out by a group of pupils/students according to a specific, strictly planned by the group and purposeful way of proceeding. Usually, work with this method consists in creating project teams (the division may be, for example, random or intentional) and the type of task, its scope and purpose or goals. Depending on the given project, educational needs and goals as well as the stage and form of education – project tasks (their subject, scope and goals) are set by individual project teams, the whole group or together with the teacher. In team projects, basically all elements are used to develop cooperation skills. Here are examples of individual stages of the project developing cooperation: joint formulation of the project – its shape and purpose/objectives, development of a schedule of activities, division of tasks based on the competences of team members, implementation of individual elements and evaluation of their own and team work. Thus, the project method prepares young people, especially at the level of higher education [see Majchrzak 2017, pp. 155-166], to the requirements of the modern labor market, including employment, which is increasingly based on project work carried out in international and interdisciplinary teams.

An important form of pro-vocational activity of students are internships. They enable the transfer of knowledge between universities and enterprises, giving students the opportunity to check and strengthen their abilities, including social skills in real professional situations [Klimkiewicz 2015, p. 93]. In addition, they facilitate the connection of theoretical issues with the problems of working life, allow to gain work experience and prepare to enter the labor market. Student internships are an element of the education program, which is strictly focused on improving practical skills [Klimkiewicz 2015, p. 93]. As part of the organization and the course of internships, students learn not only to function in a real work environment, but also to establish cooperation with employers. Student internship programs, tailored to the educational profile, can be implemented by directing students to workplaces cooperating with the university or take place under contracts concluded by universities with employers selected by students [Klimkiewicz 2015, p. 93]. Organiza-

tion of student internships can be an area of cooperation between universities and organizations, within which various objectives are pursued – both the statutory objectives of universities and enterprises as well as individual student goals [Klimkiewicz 2015, p. 95]. An important issue is therefore arrangements, and sometimes negotiations, regarding the purpose of the internships and their scope. The problem may be, for example, the discrepancy of objectives, especially between the requirements resulting from the education program and the expectations and needs of employers. Therefore, a significant element of the organization of internships is the detailed establishment of the principles of cooperation and mutual expectations, which is usually dealt with by the university tutor of the internship in cooperation with the Academic Career Office. In addition to universities, the promotion of student internships among entrepreneurs is also addressed by other institutions operating on the labor market, e.g. Entrepreneurship Incubators, Voluntary Labor Corps, Labor Offices, Polish Agency for Enterprise Development (PARP) [see Gruza, 2017], which show the benefits of professional internships to companies as well as provide information on the formal aspects of their implementation. One of more interesting solutions is, among others, the creation of an internet platform for seeking both students and employers willing to accept them⁴. The values for the latter can also be: acquiring new knowledge (know-how) provided to students at universities, as well as the innovative approach of young people to professional problems. Good cooperation between the university/student and the employer is important at all stages: in the process of designing and agreeing the objectives and scope of the practices, in the process of implementation and monitoring of their progress and in the appraisal and evaluation process. Most importantly, the practices allow students to:

- „get work experience,
- use theoretical knowledge to solve problems in the daily life of the organization,
- develop a professional network of contacts in their area of interest,
- recognize the industry and gather information (e.g. in terms of writing a thesis or defining the future direction of a professional career),
- develop professional skills” [Narayanan, Olk and Fukami 2010, p. 75; Templeton, Updyke and Bennett 2012, p. 27, for Gruza 2017, p. 97].

⁴ Zielona linia. Baza staży i praktyk na portalu gov.pl. <http://zielonalinia.gov.pl/baza-stazy-i-praktyk-na-portal-u-pracagovpl-46536>. Access date: 31.10.2018.

As a result of well-organized internships, students also strengthen self-confidence and involvement in designing their own careers and shape positive attitudes towards their work and motivation to take it.

Other student activities and the development of cooperation skills

Considering the data presented in the first and second parts of the article, it can be concluded that the basis for good cooperation is also the ability to communicate effectively, also between generations. According to, among others, Bogusława Urbaniak shaping and development of the discussed skills is a big challenge for contemporary education at every level of education⁵. Therefore, the importance of the participation of young people in initiatives (including university programs), whose organization and course is based on the work of one or several teams, preferably interdisciplinary, should be emphasized. As emphasized by Anna Giza-Poleszczuk and Renata Włoch, the ability to cooperate: „is the competence acquired through real experience resulting from the functioning within a certain organized system of activities (or more broadly – the institution)” [Giza-Poleszczuk, Włoch 2013, p. 73]. A similar view is presented by Tadeusz Oleksyn, quoted earlier, according to whom cooperation can be learned only in a practical activity [Oleksyn 2006, p. 84].

It seems that during the period of study, young people have many opportunities to strengthen their significant and complex competences, i.e. the ability to work in a group. It is worth to mention, for example: the activity in a student self-government or association and scientific circles; student mobility, e.g. under the Erasmus+ program (also using the European Voluntary Service – EVS, which allows to send young volunteers to help with foreign projects, including educational, ecological, cultural and social projects⁶); accepting the role of a counselor – mentor of students from international exchange, participation in additional university-wide or faculty

⁵ Speech by prof. dr hab. B. Urbaniak as part of the 16th National Meeting with the Practitioners „Values and Threats in Contemporary Organizations and the Multigenerational Character of the Staff Team”, accompanying the scientific conference on Generation against the values and threats of contemporary economies, Łódź 28.09. 2018.

⁶ Information from European Youth Portal: https://europa.eu/youth/volunteering_pl, access date: 20.09.2018.

didactic projects, whose aim is, for example, to strengthen the desired competences in the labor market (for example: „Modern educator” project⁷); or co-organization of various university initiatives (also with the participation of employers’ representatives) such as conferences, open lectures, workshops or job fairs. Young people can also develop the ability to cooperate while fulfilling the functions of student ambassadors of the business, including actively promoting employer branding activities as well as cooperating (e.g. as volunteers) with the local socio-economic environment [report: Motivations of the Young 2015, pp. 25-27]. Nevertheless, in the literature on the subject and during thematic conferences, opinions are found, based on the results of research and professional experience of people presenting them, that the activity of studying young people in the analyzed area – especially when it comes to readiness to establish contacts and build support networks – is not enough [see. Cybal-Michalska 2013, pp. 294-295]. The youngest employees are also more critical about their competences, among others, respondents in „First Steps into the Labor Market. International survey of students and graduates.” The report shows that the domestic Millennial generation, though they have confidence in their ability to communicate and work effectively in a team, are skeptical about the ability to manage and manage the work of others [Deloitte 2018, pp. 124-125]. In turn, the respondents of „Deloitte Millennium Survey 2018” think that soft skills useful at work (e.g. interpersonal skills) are difficult to acquire in the school environment. That is why they expect development opportunities mainly for future employers⁸. Anyway, by engaging in one or more of the mentioned activities during their studies, young people not only have the opportunity to develop skills such as: appropriate work organization, effective interaction with others, effective team management, networking and maintaining relationships – using attractive forms of learning – but also can gain the necessary professional experience. At this point, it is worth adding that

⁷ The „Modern educator” (Nowoczesny pedagog) project (No. POWR.03.01.00-00-K423/16) is carried out at the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University (UKSW) in Warsaw. The main goal of the project is to strengthen, among others, communication competences, in the field of entrepreneurship and IT (distinguished here, due to the subject of the article), of students of pedagogy and special education – students of the last two semesters of first and second cycle studies. It includes: workshop activities (e.g. Information and communication technologies in education), study visits at employers and team work using the project method In someone else’s shoes – developing a method for developing empathy among students and its implementation, or implemented during the Faculty meetings with labor market experts. Detailed information about the project can be found on the UKSW website: <http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/node/1593>, access date: 20.09.2018.

⁸ Data from the web site: <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/raport-milenials2018.html>, access date: 20.09.2018.

belonging to groups (student associations, scientific groups) and the possibility of cooperating to achieve a common goal and the responsibility for making decisions are also important elements in entrepreneurship learning [Kulpa-Puczyńska 2016, pp. 1696-1702]. In addition, along with the development of selected skills, according to Bartłomiej Kurzyk, members of the scientific groups can realistically influence the shape of their educational experience. Thanks to various projects, they have the opportunity to deepen the acquired knowledge and its application in practical tasks [Kurzyk 2015, p. 131]. However, young people consider work or internships, especially related to the field of study; additional educational programs offered by employers (e.g. workshops or case studies) and courses developing soft skills (including negotiation skills, leadership skills) as the most useful forms of experience [Deloitte 2018, pp. 17-18].

Summing up the above considerations, referring to theoretical studies and research reports cited in the presented text, it should be added that cooperation with other people/institutions creates more opportunities to: 1. look at problems from many perspectives, taking into account, for example, the diverse knowledge of members team; 2. improve individual ideas, solutions after gathering information from the environment or reaction to the delivered novelty; 3. create new initiatives between collaborators that are often unrelated to their standard activities; 4. self-knowledge (defining one's strengths and weaknesses) and gain support in undertaken activities or further development; 5. learn from others and about others.

Conclusion

Cooperation is an indispensable condition for peaceful coexistence, the essence of globalization as well as the basis for collaboration in the social, cultural and economic dimension. Contemporary enterprises cooperate and look for platforms to collaborate, which increases their efficiency and opens up new possibilities. Cooperation is also the driving force of economic development, it is a source of innovation and generation of new solutions. Therefore, preparing young people for effective cooperation in the present and future world is a complex and multidimensional process. In an individual perspective, cooperation affects the quality of life and work of people, while in global optics – it contributes to optimizing development in all spheres of the activity. Developing and improving cooperation competences is a life-long process

that begins at the earliest stages of education. Pedagogical impacts should therefore be oriented towards developing the discussed competence, as it is the basis for other forms of human activity – in society and in the world of work, especially in the face of new forms and the principles of its organization.

References

- Bańka A. (2006)**, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych*, [in:] Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (Ed.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice.
- Boud D., Solomon N. (2001)**, *Work-Based Learning: A New Higher Education?* Open University Press, Philadelphia, [online] <https://tiny.pl/g3r55>, dostęp: 30.10.2018.
- Czarnecki K. (1998)**, *Psychologia zawodowego rozwoju człowieka*, Impuls, Cracow.
- Czarnik S., Jelonek M., Kasperek K. (2018)**, *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Raport z badania ludności w wieku 18-70 lat*, The Polish Agency for Enterprise Development (PARP). Retrieved September 15, 2018, [online] <https://www.parp.gov.pl/publication-slibrary/ebook/762>.
- Cybał-Michalska A. (2013)**, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cracow.
- Deloitte (2018)**, *First Steps into the Labour Market. International survey of students and graduates*, Central Europe. Retrieved September 20, 2018, [online] <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/hr-pierwsze-kroki-na-ryнку-placy-2018-kadry.html>.
- Don't be afraid of Activity Based Working (2017)**, *Report, Hays, Kinnarps and Skanska*, Retrieved September 20, 2018, [online] <https://www.skanska.pl/4a5814/siteassets/oferta/biura/raporty-i-standardy/raport-nie-boj-si-activity-based-working/dont-be-afraid-of-activity-based-working-report-2017.pdf>.
- Giza-Poleszczuk A., Włoch R. (2013)**, *Innowacje a społeczeństwo*, [in:] P. Zadura – Lichota (Ed.), *Świt innowacyjnego społeczeństwa. Trendy na najbliższe lata*, The Polish Agency for Enterprise Development (PARP), Warsaw. Publikacja dostępna także w wersji elektronicznej na portalu www.parp.gov.pl i na stronie Ośrodka Badań nad Przedsiębiorczością PARP badania.parp.gov.pl.
- Gruza M. (2017)**, *Praktyki i staże zawodowe, Poradnik dla przedsiębiorcy. Publikacja przygotowana w ramach projektu AppHelp4SMEs – Centrum usług dla MŚP w zakresie praktyk zawodowych i staży, realizowanego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w ramach Programu Erasmus +*, PARP, [online] https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/praktyki_poradnik_dla_przedsiębiorcy_ost_hg_zzal.pdf, dostęp: 31.10.2018.

Infuture Hatałska Foresight Institute (2016), *Praca. Scenariusze przyszłości*, September, Retrieved September 20, 2018, [online] <http://infuture.institute/raporty/future-of-work/>.

Klimkiewicz K. (2015), *Rola praktyk studenckich w doskonaleniu praktycznego aspektu kształcenia studentów uczelni wyższych*, *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, nr 225.

Knoll M. (1997), *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*, „*Journal of Industrial Teacher Education*”, Vol. 34, No 3., [online] <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>, dostęp: 30.10.2018.

Kocór M. (2015), *Niedopasowanie kompetencyjne*, [in:] J. Górniak (Ed.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, The Polish Agency for Enterprise Development (PARP), Warsaw–Cracow, Retrieved September 15, 2018, [online] <https://bkl.parp.gov.pl/raporty.html>.

Kulpa-Puczyńska A. (2015), *Innowacje w organizacji pracy – wymiar ekonomiczny i społeczny*, [in:] J. Matejek, K. Białożył (Ed.), *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-educacyjne uwarunkowania*, Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Wyd. „Scriptum”, Cracow.

Kulpa-Puczyńska A. (2016), *Perspectives for the development of entrepreneurial potential among students – future pedagogues*, [in:] L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Ed.), *IATED Academy ICERI 2016 Proceedings, 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain 14-16 November*.

Kurzyk B. (2015), *Model organizacji koła naukowego a rozwój praktycznych kompetencji studentów*, [in:] P. Wdowiński (Ed.), *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Majchrzak I. (2017), *Możliwości wykorzystania metody projektów w dydaktyce szkoły wyższej na przykładzie zajęć z rachunkowości projektów*, „*Folia Pomeranae Universitatis Technologiae STETINENSIS*”, *Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin., Oeconomica*, 335(87)2, [online] <http://foliaoe.zut.edu.pl/pdf/335/oe2017.87.2.15.pdf>, dostęp: 30.10.2018.

ManpowerGroup (2018), *Skills Revolution 2.0, 2018*, Retrieved September 15, [online] www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/08/MG_WEF_SkillsRevolution_2_2018_PL_ENG.pdf.

Matusiak K. B., Kuciński J., Gryzik A. (2009) (Ed.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, The Polish Agency for Enterprise Development (PARP), Warsaw, Retrieved September 15, 2018, [online] <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf>.

Narayanan V.K., Olk P.M., Fukami C.V. (2010), *Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model*, „Academy of Management Learning & Education”, No. 9.

Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Cracow.

Pieniążek W., Przybył C., Pacuska M. i in. (2014), *Analiza kompetencji i kwalifikacji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy* [The Analysis of Key Competences and Qualifications for Increasing the Chances of University Graduates in the Labour Market. The Final Report], Warsaw, Retrieved September 20, 2018, [online] https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/RAPORT_2014.pdf.

Pobojewska A. (2006), *Edukacja rodziców. Szkoła komunikacji międzypokoleniowej. Podręcznik dla trenera*, Wyd. WSHE, Łódź.

Raport dwa światy – kompetencje przyszłości (2014), Stowarzyszenie na Rzecz Akademickich Biur Karier, Instytut Liderów Zmian. Retrieved September 15, 2018, [online] https://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_student.pdf.

Raport: Motywacje Młodych (2015), Dział rozwoju Talentów i Wizerunku Pracodawcy BIGRAM, Retrieved September 20, 2018, [online] www.motywacjemlodych.pl/raport/mm2015.pdf.

Templeton W., Updyke K., Bennett J., Robert B. (2012), *Internships and the Assessment of Student Learning*, „Business Education & Accreditation”, No. 4.

Wojtczuk-Turek A. (2012), *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warsaw.

Wołk Z. (2005), *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii”, No. 1.

World Economic Forum (2016), *Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, January, Retrieved September 15, 2018, [online] <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>.

Netography

Deloitte Millenial Survey 2018, [online] <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/raport-millenials2018.html>, access date: 20.09.2018.

European Youth Portal, [online] https://europa.eu/youth/volunteering_pl, access date: 20.09.2018.

Projekt „Nowoczesny pedagog”, [online] <http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/node/1593>, access date: 20.09.2018.

Słownik synonimów, [online] <http://synonim.net/synonim/wsp>, access date: 30.10.2018.

Zielona linia. BAZA STAŻY I PRAKTYK NA PORTALU PRACA.GOV.PL, [online] <http://zielonalinia.gov.pl/baza-stazy-i-praktyk-na-portalu-pracagovpl-46536>, access date: 31.10.2018.

Magdalena Bartczak*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Kluczowe determinanty pobudzania zaangażowania zespołów w realizację zadań na przykładzie młodzieży studenckiej

Key Determinants to Incite Team Involvement in Execution of Tasks, Illustrated with an Example of University Students

Abstract: Nearly twenty years of experience in business as a manager and nearly ten years of educating young people as a lecturer has led the author of the article to a point where assumptions about the elements of management process that influence employees' commitment must be verified. This issue is especially important in contemporary times where a crisis in employee commitment is clearly noticeable.

The aim of this article is to prove, following several months of experiments, that skillful combination of three components: responding to needs, respecting values, and leadership are the key to stimulate and maintain a high level of commitment, even hyper-commitment among employees, manifesting itself in being ready to 'take over' – to step forward and take responsibility and control over projects.

By no accident, a team of members of a science club called 'Practical business' has been selected as the subject of the experiment. Choosing a science club that twins young people (the result of three years of cooperation, observation, and study of the youth) is crucial for two reasons. First, it concerns young people who are stereotypically judged as demanding, not loyal enough, and not really committed. Secondly, it creates a greater challenge compared to teams rewarded for commitment because it applies to an undertaking that is not connected with material gains (commitment is stimulated with non-financial arguments).

Key-words: management by values, leadership, satisfying the needs of employees, employee commitment

* mag-bar@wp.pl

Wstęp

Współczesne badania światowych rynków pracy dowodzą ponad wszelką wątpliwość, że większość gospodarek świata już do roku 2030 doświadczy kryzysu siły roboczej. Z jednej strony maleje podaż pracowników, a z drugiej strony, aby gospodarki utrzymały tempo wzrostu, muszą rozwijać zatrudnienie. Problemu tego nie rozwiążą ani migracje, ani zwiększona aktywność zawodowa kobiet, ani przesuwanie wieku emerytalnego. Te wszystkie zabiegi to zbyt mało, aby zniwelować groźbę stagnacji wywołanej brakiem pracowników. [www.ted.com, 2016]. Organizacje światowe już staczają wojnę o talenty. Według ostatnich badań Andersen Consulting oraz Institute of Management 90% badanych dyrektorów naczelnych stwierdziło, że przyciągnięcie i zatrzymanie utalentowanych jednostek to jeden z ich priorytetów. Raport uzasadnia, że wyższy poziom organizacji, zdolność adaptacji, szybkiego podejmowania decyzji w sytuacji wysokiej niepewności oraz przechodzenia przez zmiany są decydujące dla rozwoju firmy [Robinson 2010, s. 32].

Również Polska zaczyna doświadczać deficytu zasobów ludzkich. Zgodnie z prognozą na lata 2008–2035 liczba ludności w Polsce będzie się stale zmniejszać, a tempo tego spadku zwiększać się będzie z upływem czasu. Dynamicznie zmienia się proporcja między ludnością w wieku mobilnym (18–44 lata) a ludnością w wieku niemobilnym (45–60/65 lat i więcej) [Nowak, Waligórska 2008]. Zmniejszenie się i starzenie zasobów pracy, a w konsekwencji pogarszanie się podaży siły roboczej na polskim rynku pracy to fakty, które nie są już bagatelizowane przez pracodawców. Mimo istniejącego ciągle bezrobocia pracodawcy narzekają na braki kadrowe, których nie pokrywa również napływ imigrantów, głównie z Ukrainy. Coraz trudniej znaleźć zarówno fachowców, jak i niewykwalifikowanych pracowników gotowych do podjęcia zatrudnienia, a rozbudowana opieka socjalna państwa obniża gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych, szczególnie przez kobiety. Popyt i podaż na rynku pracy wykazują wiele niedopasowań: branżowych, przestrzennych oraz pod względem jakości oferty i oczekiwań każdej ze stron tego procesu wymiany. Poza ogólną mniejszą podażą pracowników firmy zaczynają się borykać z deficytem specjalistów. Z jednej strony wynika to z braku specjalistów w wybranych (nierzadko nowych) zawodach, a z drugiej strony z dewaluacji jakości szkolnictwa wyższego, które poszło albo w kierunku szkół prywatnych, których oferta w początkowej fazie była bardzo ograniczona, albo w edukację na uczelniach państwowych o profilu akademickim, która często bywa oderwana od praktyki i realiów biznesu.

Widoczne jest zjawisko rozbieżności oczekiwań pracodawców z kwalifikacjami potencjalnych pracowników, ale jednocześnie w wielu polskich firmach właściele lub menedżerowie nie wiedzą, jakimi potencjałami ludzkim dysponują, nie potrafią również docenić posiadanych zasobów ludzkich i zmotywować ich do twórczej pracy. Niemniej coraz więcej firm przygotowuje się do ostrej konkurencji o pracownika, szczególnie na rynku rekrutacji absolwentów [Raport Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami 2008]. Rosnąca luka pokoleniowa sprawia, że właściele firm zaczynają deklarować gotowość dokształcania młodych pracowników i walki o specjalistów.

Ewolucja oczekiwań współczesnych pracowników

Spółeczno-demograficznym zamianom na rynku pracy towarzyszą równolegle dokonujące się transformacje oczekiwań osób świadczących pracę.

Na światowym rynku pracy wyłonił się świadomy swoich praw i samego siebie pracownik, który potrafi jasno precyzować swoje oczekiwania w stosunku do pracodawcy i co do swojego miejsca pracy. W szczególności dotyczy to świadomych swoich umiejętności i wiedzy pracowników, którzy mają na koncie poparte sukcesami doświadczenie zawodowe. [Bartczak, Śmiłowska 2016, s. 117].

Badania przeprowadzone i udostępnione przez Harvard Business Review Polska wykazują, że najsilniej pracowników motywują osiągnięcia, uznanie ze strony przełożonych, charakter samej pracy i związana z nią odpowiedzialność oraz rozwój, a dopiero po nich wskazywane było wynagrodzenie i warunki pracy.

Obecnie na rynek pracy wchodzi nowe pokolenie zwane milenialsami lub pokoleniem Y. To ludzie dobrze wykształceni, znający kilka języków, błyskawicznie wyszukujący informacje, szybko się uczący nowych rzeczy, wielozadaniowi, ambitni i efektywni. Najważniejszą wartością dla nich w odniesieniu do pracy nie są już pieniądze ani stabilność zatrudnienia. Dla tego pokolenia najważniejsze jest to, aby praca była ciekawa, dawała możliwość dalszego rozwoju, otwartej wymiany myśli, pozwalała na emocjonalne zaangażowanie oraz była elastyczna [Nowak 2014, s. 14].

Kluczowe warunki służące pobudzaniu zaangażowania wśród młodzieży

Zaangażowanie w pracę (work engagement) to pozytywny stan umysłu pracownika, który charakteryzowany jest przez doświadczanie w pracy wigoru, zaabsorbowania i oddania się obowiązkom zawodowym. Wigor (vigor) dotyczy doświadczania podczas pracy uczucia przypływu energii oraz odporności na zmęczenie fizyczne i psychiczne. Oddanie się pracy (dedication), dotyczy przekonania, że praca ma znaczenie, a jej wykonywanie jest ważne i może napawać dumą. Zaabsorbowanie pracą (absorption) dotyczy doświadczania podczas pracy pełnej koncentracji na wykonywanych zadaniach, czemu towarzyszyć może poczucie szybkiego upływu czasu [Schaufeli, Salanova, Gonz'alez-Rom'a, Bakker 2002, ss. 71–92].

Kluczowe, wcześniej wymienione składowe służące pobudzaniu zaangażowania u człowieka prezentuje schemat 1.

Schemat 1. Kluczowe składowe służące pobudzaniu zaangażowania w realizację zadań



Źródło: opracowanie własne.

Odpowiadanie na potrzeby jako pierwsza składowa pobudzania zaangażowania

Koło naukowe pod nazwą „Praktycznie o biznesie” rozpoczęło swoją działalność w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie od samej prezentacji założeń

pomysłodawcy (autorki artykułu). Okazało się, że lata doświadczeń dydaktycznych autorki ze studentami i zawodowo ukształtowane wyczulenia na rozpoznawania oczekiwań odbiorcy pozwoliło na stworzenie pierwszej, wstępnej listy oczekiwań potencjalnych uczestników takiej inicjatywy. Na pierwszym miejscu na liście znalazły się zagadnienia związane z akcentem na praktyczne, biznesowe podejście do zadań koła (rozwiązywanie praktycznych problemów, wykorzystywanie nowoczesnych narzędzi oraz kontakt z praktykami, wymiana doświadczeń i współpraca z biznesem), w drugiej kolejności akcentowany był sposób pracy, atmosfera i relacje, a na koniec opieka naukowca – praktyka z wieloletnim doświadczeniem w biznesie. Lista ta stanowiąca materiał wyjściowy i swego rodzaju „zaproszenie” do udziału w spotkaniach okazała się skutecznym narzędziem. Już na pierwsze zajęcia zgłosiło się ponad 40 uczestników (co jest ewenementem dla tego rodzaju inicjatyw, w dodatku w tak niewielkiej uczelni, jaką jest PWSZ w Koninie), a dalsze poczynania i rozwój koła pozwolił na niemal niezmiennie utrzymanie tak wysokiego poziomu uczestnictwa (oczywiście lista uczestników ulegała modyfikacjom, choćby w związku z zakończeniem edukacji przez najstarsze roczniki i dołączanie nowych osób, które rozpoczynają edukację).

Jednakże obecność na pierwszym spotkaniu mogła u wielu z obecnych wynikać z ciekawości, a nie z silnej motywacji do rozwoju i uczestnictwa w takiej inicjatywie, dlatego też już na pierwszym spotkaniu, po wyjaśnieniu zasad funkcjonowania i poznaniu się, w ciekawy sposób zespół zrealizował zadanie: „chcę / nie chcę”. Celem tego zadania było rozpoznanie faktycznych, a nie tylko domniemywanych oczekiwań uczestników i uniknięcia rozczarowania w trakcie funkcjonowania koła.

Zarówno po stronie oczekiwań, jak i tego, czego należy unikać w trakcie funkcjonowania koła od uczestników otrzymałam dziesiątki deklaracji, które udało się uporządkować w kilka kluczowych grup. W pierwszej kolejności młodzież oczekiwała praktyki („zdobycie praktycznej wiedzy”, „dowiedzieć się, jak to jest w biznesie”, „poznać marketing z praktycznego punktu widzenia” itp.) i rozwoju („nowe doświadczenia”, „nowe możliwości”, „poszerzenie swojej wiedzy”, „kreatywne rozwiązania” itp.), ale równolegle otwarcie deklarowała potrzebę odpowiedniej jakości spotkań i panującej na nich atmosfery („chcę robić coś ciekawego”, „miło i produktywnie spędzony czas”, „wolność słowa”, „nawiązanie nowych kontaktów”, „luźna atmosfera”, „solidarność w grupie” itd.).

Na czarnej liście znalazły się nuda („ciężkie zajęcia”, „zbyt dużo teorii”, „poczucie zmarnowania czasu”, „ksiązkowe regułki” itp.) i brak szacunku („niemiłe spojrzenia”,

„komentarze za plecami”, „dyskryminacja” itp.) oraz krytyka, stres i kłótnie. Takie podejście do spotkań, czyli odpowiadanie w codzienności na zadeklarowane potrzeby uczestników, interesująca formuła, otwarcie na praktykę, praca warsztatowa z elementami design thinking¹ stało się podstawą do pobudzenia w uczestnikach „zaangażowania biernego / odtwórczego”. Uczestnicy zadeklarowali gotowość i chętnie uczestniczyli w spotkaniach, realizowali ćwiczenia, przychodzili na spotkania z praktykami i wspólnie pracowali (czasem do bardzo późnych godzin wieczornych). Jednak tylko zaspokojenie potrzeb przekładało się na zachowania odtwórcze, realizowane według wskazówek i inspiracji prowadzącej. Ambicją moją było to, aby uczestnicy szybko wkroczyli na kolejne poziomy.

Zarządzanie przez wartości sposobem na pobudzanie zaangażowania aktywnego

Z orientacji na wartości można odczytać, co ludzie uznają za ważne, jak rozwiązują swoje problemy konfliktowe, a także na jakich drogach poszukują sensu życia [Mariański, Zdaniewicz 1991, s. 14]. Systemy wartości wyznaczają ogólny kierunek działania zarówno jednostkom, jak i grupom społecznym, ponieważ kształtują osobowość człowieka, poszukiwanie ich i dążenie do nich czyni egzystencję człowieka lepszą, a w codziennym życiu stanowi kryterium podejmowania decyzji, przez co determinuje zachowania. [Lachowski, Lachowski 2012, ss. 265–268]. W literaturze można spotkać szereg podziałów i klasyfikacji wartości. Najczęściej spotykaną jest klasyfikacja Rokeacha, która dzieli wartości na ostateczne i instrumentalne. Wartości ostateczne zaliczane są do grupy autotelicznych, stanowiących wartość samą w sobie, pomagają odpowiedzieć na pytanie „Kim zostać?”, odnoszą się do najważniejszych i ostatecznych celów w życiu, umożliwiają utrzymanie harmonii ducha. Wartości instrumentalne (heteroteliczne) służą jako środek do osiągnięcia wartości bardziej cenionych [Małyś-Kaleta 2012, s. 35], pomagają odpowiedzieć na pytanie „Jak to zrealizować?”, określają konieczne sposoby działania, pożądane zachowania wobec ludzi i pozwalają skutecznie realizować przyjęte cele życiowe, zawodowe i społeczne [Wędzińska, www.repozytorium.ukw.edu.pl].

¹ Więcej na ten temat w artykule autorki M. Bartczak, A. Śmiłowska, Design thinking i zarządzanie przez wartości jako nowe, humanistyczne podejście do człowieka w organizacji”, [w:] Doskonalenie zarządzania organizacją. Teoria i Praktyka, WSB, Gdańsk 2015, s. 69.

W obliczu turbulentnych czasów wartości cenione w organizacji mogą, niczym latarnia morska, ułatwiać określenie misji, wizji i celów organizacji, umożliwić stworzenie i pielęgnowanie wyjątkowej kultury organizacyjnej, stanowić kierunkowskaz w obliczu zmian i tym samym ułatwić zarządzanie w sytuacjach kryzysowych i podejmowanie trudnych decyzji biznesowych [Bartczak 2017, s. 27].

Stworzenie organizacji, która funkcjonuje na bazie cenionych w niej wartości, wymaga uprzedniego dogłębnego zrozumienia tych zagadnień.

W zespole studentów koła naukowego po ćwiczeniu poświęconym oczekiwaniom uczestników kolejnym krokiem była diagnoza wartości koła. Aby dobrze przygotować zespół do tego zadania, poprzedzone ono było zadaniem domowym, inspiracją rynkową oraz dwoma ćwiczeniami warsztatowymi. Proaktywna i pełna zaangażowania postawa studentów pozwoliła na sprawne wyłonienie czterech kluczowych wartości koła. Stały się nimi: rozwój, szacunek, przyjazna atmosfera i współpraca. W kolejnym kroku studenci grupowo szeroko definiowali każdą z wartości i decydowali o znaczeniu każdej ze zgłoszonych propozycji. Na tej podstawie powstała lista wartości wraz z ich interpretacją. Przykładowo wartość „rozwój” rozumiana jest jako:

- zdobywanie nowych doświadczeń,
- kształtowanie swojego przyszłego sukcesu,
- zdobywanie nowej wiedzy,
- krok do przodu, poszerzanie horyzontów, przełamywanie barier,
- zdobywanie nowych umiejętności,
- innowacyjność i elastyczność.

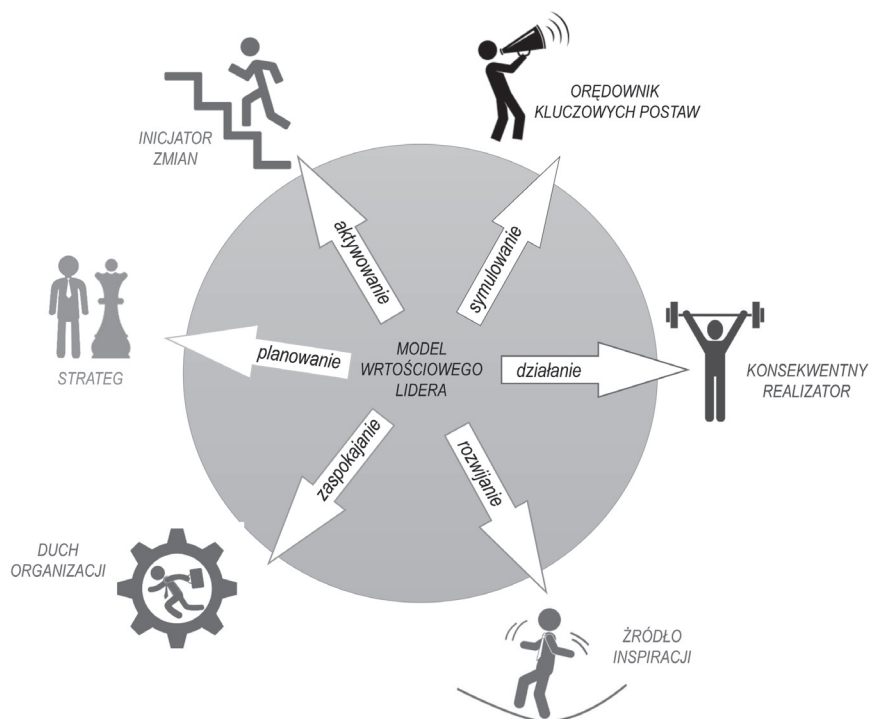
Wartości zinterpretowane w taki sposób przyświecały każdemu spotkaniu koła naukowego i również przez ich pryzmat oceniana była jakość kolejnych spotkań.

Przywództwo jako sposób na pobudzanie w zespołach gotowości do podejmowania inicjatywy

Przywództwo rozumiane jako ten aspekt zarządzania, który pozwala menedżerowi skutecznie przekonywać innych, by entuzjastycznie dążyli do osiągnięcia określonych celów, wyrasta z wrodzonego talentu oraz wyuczonych umiejętności i wiedzy. Przywództwo tylko w niewielkim zakresie wynika z władzy przypisanej, czyli usankcjonowanych uprawnień, a w zdecydowanej większości z władzy eksperckiej i osobistej [Hesselbein, Goldsmith, Beckhard 1998, s. 39]. Władza ekspercka związana jest z wiedzą oraz

umiejętnościami menedżera, a osobista (nazywana często charyzmą) – trudniejsza do uchwycenia – związana jest z cechami osób, które przyciągają innych, chcących podążać za podziwianą osobą. Część naukowców zajmujących się tematem twierdzi, że władza ekspercka jest tą, którą można nabyć, a osobista jest wrodzoną, a przez to trudną do zdobycia i rozwijania, inni z kolei uspokajają, że charyzmy też można się nauczyć. Podpowiadają techniki i sposoby opanowania tej sztuki, np. posiadanie umiejętności komunikowania jasnego, wizjonerskiego przekazu, umiejętności występów publicznych itp. Wszyscy oni jednak są w pełni zgodni co to jednej kwestii, że charyzma ma swoje korzenie w wartościach i emocjach. Podstawą miałyby być pokazanie, że jest się osobą wiarygodną na płaszczyźnie moralnej, a dopiero w drugim kroku obudzenie w słuchaczach emocji i pasji [Atkins, Fenley, Liechti 2013, s. 144–145]. Autorską koncepcję wymaganych cech współczesnego menedżera prezentuje schemat 2.

Schemat 2. Pożądane cechy przywódcze współczesnego menedżera



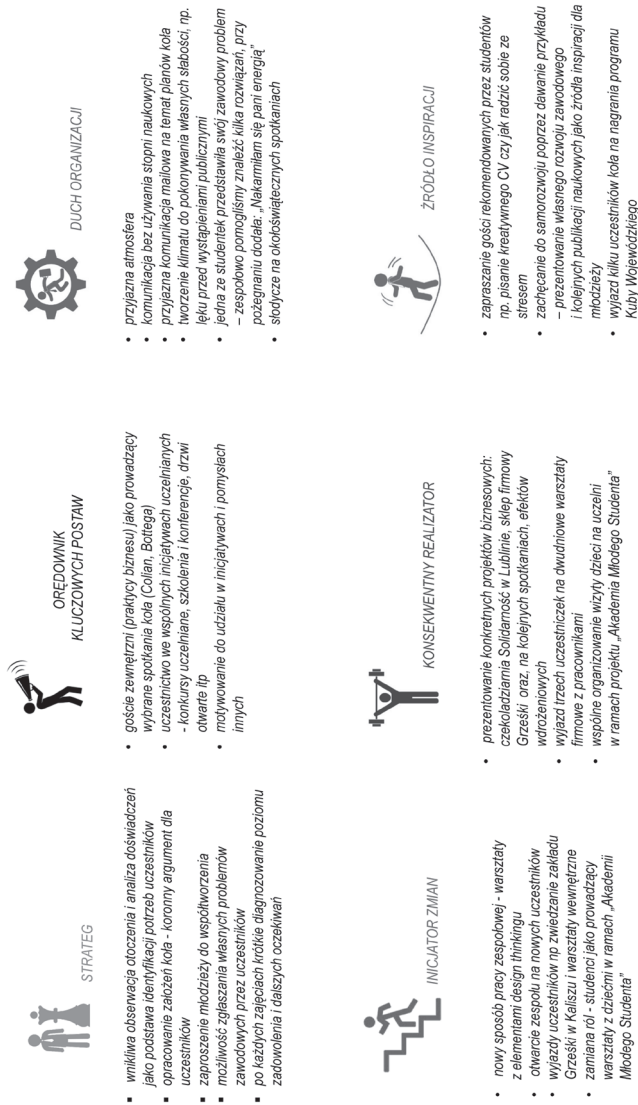
Źródło: Bartczak, Śmiłowska, Senkus 2016, ss. 189–196.

Najlepszym sposobem pobudzania zaangażowania wśród pracowników jest przywództwo. Możliwe jest tylko wtedy, gdy koresponduje z dwoma wcześniej omawianymi składowymi (czyli umiejętnością zrozumienia drugiego człowieka i jego potrzeb oraz bazuje na zrozumieniu wartości innych), ale także wymaga zakorzenienia na jasnym i uświadamianym systemie wartości samego menedżera, który sam ma stać się wzorem dla swoich zespołów.

Zdefiniowanie własnej skali wartości życiowych i roli rodziny, a w kolejnym kroku, jako wynikowa, zdefiniowanie wartości w życiu zawodowym stanowi dla autorki i prowadzącej koło naukowe fundament rozwoju zawodowego. Moją misją życiową jest nieustanne rozwijanie się i dzielenie się wiedzą, refleksją i doświadczeniem. Wdrażam to w codziennej pracy zawodowej w firmie, na uczelniach, poprzez publikacje oraz wolontariat. Nie stworzyłabym pełnego obrazu moich wyobrażeń i oczekiwań wobec pracy zawodowej, gdyby nie zdefiniowane i zinterpretowane wartości życia zawodowego, którymi są: praca (poczucie dokonania oraz współtworzenie), szacunek i pokora (wobec ludzi i wyzwań zawodowych), rozwój (nauka i samorozwój oraz dzielenie się z innymi), radość (z kontaktu z innymi, z osiągnięć i z każdej okazji do nauczania).

Dwa lata funkcjonowania koła naukowego dało prowadzącej wiele okazji do wdrażania i weryfikowania postępu wdrożenia licznych zachowań przywódczych. Chcąc realizować swoją życiową misję i wartości życia zawodowego, autorka z wielkim zaangażowaniem szukała i wdrażała liczne namacalne dowody wysokiego poziomu przywództwa, których skrót został zaprezentowany na schemacie 3.

Schemat 3. Działania i rozwiązywania wdrażane w funkcjonowaniu koła jako namacalne dowody wysokiego poziomu przywództwa



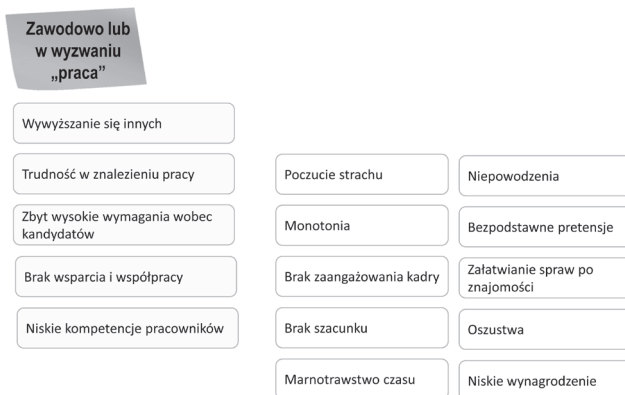
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie, czyli wysoki poziom zaangażowania w zespole

Aby osiągnąć wysoki poziom zaangażowania uczestników, wykraczający poza uczestnictwo w spotkaniach czy odpowiadanie na moje inicjatywy, przeprowadziłam z nimi kilkuetapowe ćwiczenie: „Co mnie denerwuje i co możemy zrobić”. Miało ono za zadanie wywołać u uczestników poczucie wysokiego poziomu wewnętrznego sterowności i wskazać, że wiele rzeczy w swoim otoczeniu są w stanie zmienić tylko pod kilkoma warunkami, że będą w stanie: zdiagnozować źródła problemów lub niezadowolonych, poszukać sposobów na ich rozwiązanie, dokonać wyboru najlepszej z dróg i nadać jej charakter planu działania.

Pierwszym krokiem w tym procesie był diagnoza poziomów frustracji uczestników w życiu w ogóle, życiu zawodowym lub w wyzwaniu „praca” oraz na uczelni. Przykład frustracji z życia zawodowego prezentuje schemat 4.

Schemat 4. Obszary frustracji uczestników koła w życiu zawodowym lub w wyzwaniu „praca”



Źródło: opracowanie własne.

Tak zidentyfikowane obszary frustracji w kolejnym kroku młodzi ludzie skonfrontowali z wypracowaną wcześniej listą wartości uczestników koła po to, aby wypracować listę możliwych do podjęcia działań pozwalających na minimalizowanie frustracji oraz skuteczne wdrażanie wartości w praktyce.

Na potrzeby artykułu na schemacie 5 zaprezentowany został fragment dotyczący wartości „rozwój”.

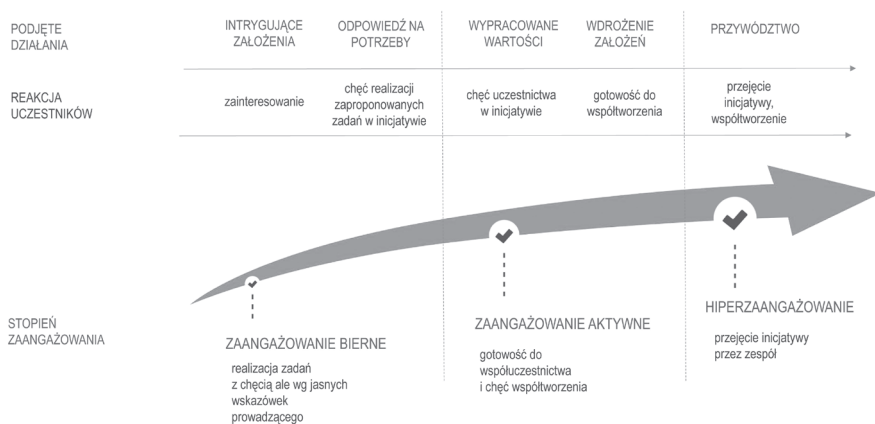
Schemat 5. Przykłady rozwiązań i aktywności pozwalających na eksponowanie wartości „rozwój”



Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowany w artykule proces pracy pozwolił na płynną ewolucję uczestników z poziomu zainteresowania przez wszystkie stadia zaangażowania: od biernego (reakcja na inicjatywy prowadzącej) poprzez zaangażowanie tzw. aktywne, czyli gotowość do współuczestnictwa i chęć współtworzenia np. materiałów warsztatowych czy kwestii spotkań organizacyjnych, po hiperzaangażowanie, czyli proaktywność, wychodzenie z własnymi inicjatywami, dostrzeganie słabości i rekomendację gotowych rozwiązań usprawniających, aż po współtworzenie organizacji. Stadia zaangażowania w zespole koła naukowego prezentuje schemat 6.

Schemat 6. Stadia zaangażowania członków zespołów w realizację zadań



Źródło: opracowanie własne.

Przejawem hiperzaangażowania było to, że studenci sami wykazywali gotowość do prowadzenia komunikacji zewnętrznej koła (komunikacja w mediach społecznościowych i na nośnikach uczelni), gotowość do opracowywania raportów i dokumentacji koła, działania związane z promocją koła na obszarze uczelni i poza nią („drzwi otwarte”, współorganizacja konkursu międzyuczelnianego). Wykazywali chęć do podejmowania inicjatywy i brania odpowiedzialności za liczne kwestie organizacyjne związane np. ze wspólnym wyjazdem do zakładu produkcyjnego Grzeški, ale również aktywnie poszukiwali rozwiązań, które korespondowałyby z ich wcześniej zdiagnozowanymi potrzebami. I tak przykładowo zorganizowali spotkanie ze specjalistami z zewnątrz dotyczące pisania kreatywnego CV czy radzenia sobie ze stresem. Z każdą inicjatywą nabierali pewności siebie i wiary we własne możliwości do tego stopnia, że zgłosili chęć wyręczenia prowadzącej z realizacji kilku zadań podczas warsztatów z dziećmi w ramach spotkań Akademii Młodego Studenta i sami poprowadzili niektóre z ćwiczeń.

Praca z młodymi ludźmi i obserwacja, jak w stosunkowo krótkim czasie ewoluuje ich podejście i poziom zaangażowania w sytuacji braku jakichkolwiek (poza edukacyjnymi) korzyści z uczestnictwa w kole naukowym pokazuje, jak odpowiednie podejście do człowieka w organizacji, umiejętność odpowiadania na jego zdefiniowane (a nie domniemane) potrzeby, poszanowanie cenionych przez niego wartości oraz odpowiedni, przygotowani do swej roli przywódcy mogą sprawić, że pracownicy z biernych czy najwyżej biernie zaangażowanych staną się motorem napędowym, inicjatorami zmian, autorami rozwiązań i chętnymi do współdziałania partnerami, a to w dłuższej perspektywie przełoży się na unikalną kulturę organizacji i jej niewątpliwe efekty rynkowe.

Bibliografia

Atkins J., Fenley M., Liechti S. (2013), *Jak nauczyć się charyzmy. Stań się przywódcą, za którym ludzie chcą podążać*, „Harvard Bussines Review”, Poland, June.

Bartczak M. (2017), *Korzyści dla przedsiębiorstwa wynikające z zarządzania przez wartości*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 05(118).

Bartczak M., Śmiłowska A. (2016), *Values as a basis for the new aproach to Business Management*, „Global Managemant Journal”, nr 8/2016.

Bartczak M., Śmiłowska A. (2016), *Zarządzanie przez wartości – nowoczesne podejście do zarządzania organizacją* [w:] *Wielowymiarowe aspekty rozwoju gospodarczego PWSZ w Koninie*, pod red. A. Zimny, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin.

Bartczak M., Śmiłowska A., Senkus P. (2016), *Przywódca, czyli wartościowy lider w obliczu widma kryzysu zasobów ludzkich* [w:] *Uwarunkowania jakości usług w społeczeństwie sieciowym*, pod red. E. Skrzypczak, A. Piaseckiej, A. Kowalskiej, Wydawca Katedra Zarządzania Jakością i Wiedzą, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin.

Bartczak M., Śmiłowska A. (2015), *Design thinking i zarządzanie przez wartości, jako nowe, humanistyczne podejście do człowieka w organizacji* [w:] *Doskonalenie zarządzania organizacją. Teoria i Praktyka*, pod red. M. Boguszewicz-Kreft, M. Gmińska, K. Sokółowska, t. 40, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk.

Bittel L.R. (1989), *Krótki kurs zarządzania*, PWN, Warszawa.

Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R. (1998), *Organizacja przyszłości*, „Business Press”, Warszawa.

Konferencja TED 06.2015, [online] www.ted.com/talks/rainer_strack_the_surprising_workforce_crisis_of_2030_and_how_to_start_solving_it_now?, dostęp 05.2015.

Lachowski S. (2012), *Droga ważniejsza niż cel – wartości w życiu i biznesie*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa

Małyś-Kaleta A. (2002), *Style życia polskich konsumentów u progu integracji europejskiej*, part 1, „Marketing i Rynek”, nr 3/2002.

Mariański J., Zdaniewicz W. (1991), *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, Pallottinum, Warsaw.

Nowak M. (2014), *Sen czy zmora marketerów?*, „Marketing w Praktyce”, nr 9.

Nowak L., Waligórski M. (2008), *Prognoza ludności Polski na lata 2008-2035*, GUS, Departament Badań Demograficznych, Materiał na konferencję prasową w dniu 25 lipca.

Raport Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami, Stan Kapitału Ludzkiego w Polsce 2008 rok przygotowany w ramach obchodów Roku Kapitału Ludzkiego w Polsce, Partner Naukowy Raportu – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Katedra Rozwoju kapitału Ludzkiego.

Raz jeszcze o motywowaniu pracowników, raport specjalny HBR Zwycięstwo motywacji dostęp 09.2017.

Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu – ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.

Schaufeli W.B., Salanova M., Gonz'alez-Rom'a V., Bakker A.B. (2002), *The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*, „Journal of Happiness Studies”, nr 3.

Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, [online] <http://repozytorium.ukw.edu.pl>.

Andreina Bruno*

University of Genoa, Genova, Italy

Department of Science Education

The Learning Environment in Higher Education: Insights from Experience

Abstract: Challenging learning environments lead to enhanced transfer and potentially better prepared graduates. Learning environment conditions can enhance or inhibit reflective practices in learning and in the professional development process. There are contextual factors that may affect the learning environment: barriers and facilitators are discussed in the paper. More specifically, the focus is on six facilitators of the learning environment: the Reflective Practicum, the use of the group as a training tool, the professional identity, the sense of authorship, the evaluation, the co-producers of the learning process.

Key-words: higher education, learning environment, reflective practice, learning from experience.

Introduction

Many learning principles are now diffusely considered criteria of quality in teaching and key principles for teaching in undergraduate settings [American Psychological Association 2011] to provide students with an opportunity to sustain individual active learning, social participation and meaningful engagement.

Moreover, recent literature recognises that effective learning environments need to be designed to acknowledge the value of the learning process and relationship. The learning environment means the totality of the human and material influences on learners in any particular situation and includes co-learners, teachers, learning materials, physical environment, etc. Research has identified the learning environment conditions that are relevant for the development of learning.

* andreina.bruno@unige.it

More challenging learning environments lead to enhanced transfer and potentially better prepared graduates [Bjork, Linn 2006], while, at the same time, being a safe environment for students to participate in learning processes, without fear of being wrong or appearing to lack necessary knowledge [Hawe, Dixon 2016]. In effective learning environments the production of the learning process is not centralised by the teacher's role and learning is focused on the multidisciplinary nature of problems, on reflective processes and peer assessment, on the development of interpersonal and communicative skills, on the process of acquiring knowledge and not only on the expected outcomes [Boud 1985]. This kind of learning environment gives students the main responsibility for their own learning by considering them as active agents. In contrast, in passive learning the teaching is dependent on teachers' transmitting of information. Thus, students (the passive recipients) are stimulated to memorise and reproduce what was transmitted by the teacher [Cicuto, Torres 2016].

Furthermore, our research data show that learning environment conditions can enhance or inhibit reflective practices in learning [Bruno, Dell'Aversana 2018a]. That is particularly notable, since supporting students to become critically reflective practitioners implies intentional reflective processes and the need to consider higher education as a place of professional development, not relegating such development exclusively to the future meeting between graduates and the work context.

There are contextual factors that may affect the learning environment. Lack of resources, overwork, lack of recognition and lack of appreciation of the additional burdens put on academics may affect teachers' motivation to invest in designing effective learning setting [Threlfall 2014]. On the contrary, there are facilitators to support an effective learning environment: in the next section some of them shall be discussed.

This paper is based on, organizes and develops some considerations written in the following articles: Bruno, Dell'Aversana [2017], Bruno, Dell'Aversana [2018a], Bruno, Dell'Aversana, [2018b].

Six keys for designing the learning environment

The learning environment as a Reflective Practicum

Schön introduced the concept of Reflective Practicum to indicate the need for the learning environment to provide devices, organizational processes and tools to expli-

citly force learners to develop reflexivity. Earlier, he had proposed the metaphor of 'reflective practitioner' to disrupt professional schemes shaped by the paradigm of technical rationality, that had shown its vulnerability in facing the complexities, uncertainties and challenges of contemporary social demands [Schön 1983]. By considering reflexivity as a conversation with the situation, he highlighted that professional practice is developed from the experience, and that problem solving is rooted in the specific context in which the practitioner has to intervene. Boud [2001] defines this process as taking the unprocessed raw material of experience, often messy and confused events, and engaging with it to make sense of what has occurred, focusing on the thoughts and emotions that accompany it. In this way reflexivity refers to beliefs, values, feelings and implicit assumptions used in setting and solving a problem [Mezirow 1991], and involves questioning our own ways of being, relating and acting [Cunliffe 2013].

Training strategies based on the epistemology of 'learning from experience' rely on the precursor psychoanalytic work of Bion [1962], in which reflection, emotion and the participant's role as an active learner have a fundamental function. Current professional education must provide practical and professional knowledge and real-world learning opportunities, which are based on the integration between reflection and action, rather than favour technical and objective knowledge [Schön 1992]. With Schön, the professional training approaches shift from a 'theory-based approach', based on the idea of 'applying to the practice', to a 'practice-based approach', which proposes to 'reflect on/from the practice' [Rué, Font, Cebrián 2013].

The use of the group as a training tool

The importance of the group as a powerful training tool is recognised by different traditions that conceive learning as socially and culturally constructed and influenced by the socio-emotional context in which it occurs [Boud, Cohen, Walker 1993]. Research data show the effectiveness of the use of several learning activities, where students can discuss, share, and transform ideas and knowledge collectively based on their experience [Sivan et al. 2000, Bruno, Dell'Aversana 2017, 2018b]. These activities (e.g. group presentations, guided lectures, lecture-based or unscripted role plays, simulations, case-studies, and student facilitation opportunities in front of their peers) focus on learning from the experience, discussion with others and dialogue with the trainer.

In particular, the use of the group as a training tool facilitates complex learning and fostering self-regulation, and general skills such as communication and team-

work. It develops the awareness of personal epistemologies by providing opportunities for engaging with, comparing and further developing student frames of reference regarding themselves, work, their professional identity and conceptions of their careers [Orrell 2011].

Focusing on professional identity

The recent literature recognises that effective learning environments are designed to acknowledge the educational value of high risk placement learning [Bjork, Linn 2006]. The simulation of the professional practice increases the learning quality. It is a high risk activity that engages students in multidimensional aspects, which are cognitive, relational and affective, both on personal and professional dimensions. More specifically, since the simulation has an effect on the quality of learning, it is therefore important for students during the simulation to assume and interpret a position coherent with their graduate identity [Holmes 2001]. It is not the simulation itself that grants efficacy: it varies in intensity and impact, in relation to the specific role interpreted within the simulation that gives students more or less chances to experience their professional identity. In this way learners are encouraged through reflection and comparison with the contexts of their professional practice, to question the sense of 'self in practice' and to develop their own professional identity. For this reason, it is necessary to pay attention and time to debriefing and class discussion, to foster the possibility of connecting theory to emotions and group decisions [Bruno, Dell'Aversana, Guidetti, 2018]. According to Crookall [2010], the 'real' learning comes not from the activity itself, but from the debriefing, which is the processing of the experience to turn it into learning. It is the intersection between practice and reflection that allows students to build meaningful learning outcomes connected to their experience and future professional practice [Ripamonti et al. 2018], as already discussed in the 'Reflective Practicum' section.

Sense of authorship

The learning environment seems to increase the quality of learning in relation to students' engagement and authorship during the process. Social participation, risk degree and professional prefiguration are the combined ingredients of the process.

This is visible in the learning environment conditions in which the responsibility of the learning process is centred on learners and conceived not just for immediate course outcomes but also for what might be required in the future. The Reflective

Practicum provides students with an opportunity to integrate academic learning with 'real-world' experience, to integrate action and reflection and to integrate formalized and procedural knowledge, by making largely tacit and inaccessible knowledge more explicit. This offers opportunities for students to generate practice knowledge as well as to critically reflect on it and transform it [Franz 2008] developing self-monitoring, professional self-constructive ability and autonomy [Ru   et al. 2013].

Challenging situations allow students to test their self-efficacy and professional competences, and to build meaningful learning outcomes connected to their experience and to their future professional practice, thus fostering sustainable assessment [Boud, Soler 2016] that could reduce the perception of knowledge fragmentation that may be perceived in active learning environment [Struyven et al. 2006].

Evaluation

An issue concerning the Reflective Practicum is the evaluation of outcomes: it is important to provide a learning-oriented assessment that is an assessment where the primary focus is on the potential to develop productive student learning processes [Carless 2015].

Sustainable assessment positions assessment as a socio-material act that is strongly located in particular distributed settings within higher education involving a multiplicity of players [Boud et al. 2016]. In accordance with this approach, the assessment needs to be congruent with learning environments which are concerned both with the learning outcomes and learning processes [Andresen, Boud, Cohen 1995]. Enabling to assess the quality of learning while developing reflective practices, this approach emphasises the assessment for learning rather than assessment of learning [Black, Wiliam 1998, Taras 2002, Hawe, Dixon 2016].

In such a way, it is useful for teachers to equate the relevance of learning processes and the need of measures of the quality of learning [Lodge, Bonsanquet 2014]. For example, using the metaphor of the trip, students could be asked to assess the learning outcomes of the course by imagining what to bring with them for their future professional practice ('What shall I pack in my suitcase?'): this kind of instruction helps students to re-evaluate their experience both cognitively and affectively [Boud 2001] and may be used by teachers and students both to monitor learning processes and to evaluate the quality of learning.

Learners as prosumers of the learning process

As it is not the context itself, but the context as it is perceived by students that affects learning [Struyven et al. 2006], the key issue is the shift in the perspective of higher education to viewing students as active co-producers rather than as passive users, as already discussed in the 'Reflective Practicum' section. My proposal is to focus on the metaphor of the student as prosumer [Bruno 2018]. The term prosumer [Toffler 1980] derives from the merge of the words 'producer' and 'consumer', since production and consumption are not separable phases in service delivery.

It means that the willingness of learners to take ownership over their learning is associated with the recognition that students are not only clients of the training process, but also producers of it. It seems very clear that being co-author of the training process allows students to take responsibility for their own learning. The creation of the feeling of being prosumer for students is facilitated by the circularity of action and both individual and collective reflection, by giving students the possibility to be co-producers of the learning process. Therefore, the quality of relationship between students and teachers, based on the teachers' acknowledgement of students as active agents of their own learning, with experiences, needs and desires, promotes learners' commitment to learning, and stimulates reflection on the self, on others and on their professional identity.

Conclusion

Students' reflective practice is dynamic by means of concrete educational experiences. In particular, the evaluation process, the focus on professional identity, and the activation of students' authorship and co-responsibility on the learning environment permitted by the use of the group as a training device seem to be significant factors in developing meaningful and reflective learning.

Furthermore, students who are empowered to play an active role in their own learning, and are provided with opportunities to influence the course content or structure and give feedback and recommendations on possible improvements, have higher self-efficacy perceptions than those who were not empowered to use such strategies [Jungert, Rosander 2010]. Professional identity strengthens the sense of purpose and becomes a lens to be used to make sense of experiences and practices [Nyström 2009].

In addition, from trainers' point of view, it seems to be effective for teachers to understand, design and manage learning environment conditions that favour the quality of learning [Power 2012]. The learning environment effectiveness can be obstructed by cultural barriers tied to the traditional conception of learning in higher education that influences the physical characteristics of setting (for example, the availability of classrooms suitable for group work) and to the teachers' reward system, based on research outcomes and not on quality of instruction. Moreover, the process requires many resources for teachers. To gain insights into their practices seems to lessen the risk of work overload for teachers and difficulties in management of effective learning [Threlfall 2014].

For students it is not so easy to shift from a performance-based to an involvement culture and to understand their personal contribution to the learning process: this difficulty may create resistance to collaboration in class settings and to commitment in reflective learning. Nevertheless, the continuous integration between experience and reflection, and the perception of the learning environment as a simulation of the future workplace, seem to lessen these risks, making the learning environment safer both for learners and trainers.

References

- American Psychological Association (2011)**, *Principles for quality undergraduate education in psychology*, „American Psychologist”, No. 66.
- Andresen L., Boud D., Cohen R. (1995)**, *Experience-Based Learning* [in:] *Understanding Adult Education and Training*, G. Foley (ed.), Allen & Unwin, Sydney.
- Bion W.R. (1962)**, *Learning from experience*, William Heinemann, London.
- Bjork R.A., Linn M. C. (2006)**, *The science of learning and the learning of science: introducing desirable difficulties*, „APS Observer”, No. 19, Iss. 3.
- Black P., Wiliam D. (1998)**, *Assessment and Classroom Learning*, „Assessment in Education”, No. 5, Iss.1, doi: 10.1080/0969595980050102.
- Boud D. (1985)**, *Problem-based learning in perspective* [in:] *Problem-based Learning in Education for the Professions*, D. Boud (ed.), Higher Education Research and Development Society of Australasia, Sydney.
- Boud D. (2001)**, *Using journal writing to enhance reflective practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, No. 90, doi: 10.1002/ace.16.
- Boud D., Soler R. (2016)**, *Sustainable assessment revisited*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, No. 41, Iss. 3, doi: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Boud D., Cohen R., Walker D. (1993)**, *Using Experience for Learning*, SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Boud D., Dawson P., Bearman M., Bennett S., Joughin G., Molloy E. (2016)**, *Reframing assessment research: through a practice perspective*, „Studies in Higher Education. Advance online publication”, doi: 10.1080/03075079.2016.1202913.
- Bruno A. (2018)**, *The ‘organizing’ paradigm in Public Administration: learning by focusing on Customer Orientation*, „Journal of Workplace Learning”, No. 30, Iss. 3, doi: 10.1108/JWL-01-2018-0027.
- Bruno A., Dell’Aversana G. (2017)**, *Reflective Practice for Psychology Students: The Use of Reflective Journal Feedback in Higher Education*, „Psychology Learning and Teaching”, No. 16, Iss.2, doi: 10.1177/1475725716686288.

Bruno A., Dell'Aversana G. (2018a), *Reflective Practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, No. 43, doi: 10.1080/02602938.2017.1344823.

Bruno A., Dell'Aversana G. (2018b), *'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity*, „Social Work Education”, No. 37, Iss. 1, doi: 10.1080/02615479.2017.1363883.

Bruno A., Dell'Aversana G., Guidetti G. (2018), *Developing organizational competences for conflict management: the use of the Prisoner's dilemma in higher education*, „Frontiers in Psychology”, No. 9, doi: 10.3389/fpsyg.2018.00376.

Carless D. (2015), *Exploring learning-oriented assessment processes*, „Higher Education”, No. 69, doi 10.1007/s10734-014-9816-z.

Cicuto C.A.T., Torres B.B. (2016), *Implementing an active learning environment to influence students' motivation in biochemistry*, „Journal of Chemical Education”, No. 93, Iss. 6, doi:10.1021/acs.jchemed.5b00965.

Crookall D. (2010), *Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline*, „Simulation & gaming”, No. 41, Iss. 6.

Cunliffe A.L. (2013), *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Management*, 2nd ed., Sage Publications, London.

Franz J.M. (2008), *A Pedagogical Model of Higher Education/Industry Engagement for Enhancing Employability and Professional Practice*, „Proceedings Work Integrated Learning (WIL): Transforming Futures, Practice, Pedagogy, Partnerships”, Manly, Sydney, Australia.

Hawe E., Dixon E. (2016), *Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, „Advance online publication”, doi: 10.1080/02602938.2016.1236360.

Holmes L. (2001), *Reconsidering graduate employability: the 'graduate identity' approach*, „Quality in Higher Education”, No. 7, Iss. 2, doi: 10.1080/13538320120060006.

Jungert T., Rosander M. (2010), *Self-efficacy and strategies to influence the study environment*, „Teaching in Higher Education”, No. 15, doi: 10.1080/13562517.2010.522080.

Lodge J. M., Bonsanquet A. (2014), *Evaluating quality learning in higher education: re-examining the evidence*, „Quality in Higher Education” No. 20, Iss. 1, doi: 10.1080/13538322.2013.849787.

Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Nyström S. (2009), *The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life*, „Vocations and learning”, No. 2, doi: 10.1007/s12186-008-9014-1.

Orrell J. (2011), *Good Practice Report: Work-Integrated Learning*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney.

Power B.J. (2012), *Towards a greater understanding of the effectiveness of reflective journals in a university language program*, „Reflective Practice”, No. 13, Iss. 5, doi: 10.1080/14623943.2012.697889.

Ripamonti S., Galuppo L., Bruno A., Ivaldi S., Scaratti G. (2018), *Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship*, „Teaching in Higher Education: Advance online publication”, doi: 10.1080/13562517.2017.1421627.

Rué J., Font A., Cebrián G. (2013), *Towards high-quality reflective learning amongst law undergraduate students: analysing students' reflective journals during a problem-based learning course*, „Quality in Higher Education”, No. 19, Iss. 2, doi: 10.1080/13538322.2013.802575.

Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, NY.

Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Schön D.A. (1992), *The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice*, „Journal of Interprofessional Care”, No. 6, Iss. 1, doi: 10.3109/13561829209049595.

Sivan A., Wong Leung R., Woon C., Kember D. (2000), *An implementation of active learning and its effects on the quality of student learning*, „Innovations in Education and Training International”, No. 37, Iss. 4, doi: 10.1080/135580000750052991.

Struyven K., Dochy F., Janssens S., Gielen S. (2006), *On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment*, „Learning and Instruction“, No. 16, doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.07.001.

Taras M. (2002), *Using assessment for learning and learning from assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education“, No. 27, Iss. 6, doi: 10.1080/0260293022000020273.

Threlfall S. J. (2014), *E-journals: towards critical and independent reflective practice for students in higher education*, „Reflective Practice“, No. 15, Iss. 3, doi: 10.1080/14623943.2014.900012.

Toffler, A. (1980), *The Third Wave*, Bantam Books, New York.

Iwona Staniec*

Politechnika Łódzka

Katera Zarządzania

Adam Depta**

Politechnika Łódzka

Katera Zarządzania

Jan Żółtowski***

Politechnika Łódzka

Katera Zarządzania

Jakość życia a plany łódzkich studentów

Quality of Life and Plans of Students in Lodz

Abstract: The prospective view of socio-economic approach in our country in terms of a turbulence of social and economic environment are determinant factors of quality of life (of students in particular). In the turbulent social and economic environment, the studies on students' quality of life and life plans are really significant. The quality of life is examined in relation to objective factors – not only the material and economic ones, but also taking into account the actual state and prospects for the future. The aim of this work is to show how the quality of life influences life plans of students in Lodz. The analysis covers the population of students of last year of their master degree in both stationary and non-stationary modes. It was realized in the first quarter of 2013 with the use of auditorium questionnaires. The empirical data gathered from the conducted research was subject to analysis using the SPSS, AMOS program. The characteristics were measured on a nominal and ordinal scale (5-point Likert scale). The impact of quality of life on life plans was measured with the use of structural equation modelling. According to quality of life models presented in the literature, it was assumed that the quality of life includes: objective conditions (economic conditions, free time, social security, housing conditions,

* iwona.staniec@p.lodz.pl

** adam.depta@p.lodz.pl

*** jan.zoltowski@p.lodz.pl

natural and social environment, health etc.) and subjective state of being (self-evaluation of general and specific life conditions recognized in terms of satisfaction), which have a major impact on plans for life.

Key-words: quality of life, life plans, identification of determinants of quality of life, student, structural equation models

Wprowadzenie

Jakość życia to poziom satysfakcji człowieka z całej egzystencji, jest on zatem sumą indywidualnego lub zbiorowego odczucia istniejących warunków oraz jednocześnie ich oceną [Bańka, Derbis 1994, s. 5]. Jakość życia jest bardzo popularnym miernikiem na całym świecie. Dzięki swej kompleksowości, interdyscyplinarności oraz niedookreśloności cieszy się zainteresowaniem nie tylko naukowców, ale również polityków, ekonomistów, socjologów i psychologów. W literaturze można spotkać dwa ujęcia jakości życia: obiektywne i subiektywne. W ujęciu obiektywnym jakości życia determinują warunki życia człowieka, atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury oraz obiektywnie oceniane przez człowieka czynniki związane z poziomem życia czy pozycją społeczną. W ujęciu subiektywnym jakość życia jest wyznaczana poprzez zadowolenie, jakie czerpią ludzie z własnego życia i z warunków, w jakich żyją [Borys 2015, ss. 1–18]. Krytykę ujęcia obiektywnego jakości życia przeprowadził Campbell [1976]. Według niego w żadnym wypadku nie można założyć, że obiektywnej poprawie warunków życia zawsze towarzyszy odczucie zadowolenia. Podejście subiektywne też zgodnie z teorią Hirschmana [1973, s. 545] nie jest wolne od wad, gdyż indywidualna satysfakcja zależy nie tylko od stanu obecnego zadowolenia, lecz także od przewidywań, co do jego poziomu w przyszłości. Wskaźnik jakości życia to zwykle statystyczna ocena wynikająca głównie z porównań wielu parametrów ekonomicznych, zdrowotnych i środowiskowych dotyczących jej warunków życia [Topór-Mądry 2011, ss. 25–49], a w modelach socjo-psychologicznych jest to subiektywna ocena jednostki [Levine, Moreland 2012, s. 383]. W przedstawianych rozważaniach przyjęto za Hattonem [1998], iż na jakość życia wpływają jednocześnie zarówno aspekty obiektywne, jak i subiektywne.

Celem przeprowadzonych badań jest odpowiedź na pytania:

Q1. Czy wyróżniane w literaturze czynniki jakości życia studentów determinują ich plany życiowe?

Q2. Czy wpływ jakości życia na plany życiowe studentów jest uzależniony od płci?

Q3. Czy wpływ jakości życia na plany życiowe studentów jest moderowany przez stan cywilny?

Q4. Czy wpływ jakości życia na plany życiowe studentów jest zależny od mieszkania poza rodzinną miejscowością?

Przegląd literatury

W naukach społecznych dotychczas nie opracowano jednej definicji jakości życia, która zostałaby przyjęta przez wszystkich. Badacze starają się raczej poddawać konceptualizacji owo pojęcie, biorąc wówczas pod uwagę przede wszystkim kontekst jego użycia oraz cel prowadzonych badań. Zgodne jest stanowisko, iż przy opisie zakresu pojęcia jakości życia ważna jest zarówno analiza determinant obiektywnych, jak i subiektywnych. McKeena [1997] wyróżnił w literaturze dwie grupy definicji:

- jakość życia uwarunkowaną stanem zdrowia;
- jakość życia opartą na modelu potrzeb, zakładającą, że funkcjonowanie człowieka jest uwarunkowane jego potrzebami, a jakość życia człowieka jest uzależniona od możliwości ich zaspokojenia.

Według Schipperera, Clincha i Powella [1990] jakość życia bazuje na subiektywnej ocenie trzech wymiarów życia fizycznego, psychicznego i społecznego. Nordenfelt [1993] jakość życia utożsamia z podmiotowym poznaniem i emocjonalną recepcją świata. Podkreśla on, że w życiu społecznym jednostka nieustannie odbiera i wysyła rozmaite komunikaty, które warunkują doznania: pozytywne–negatywne. I to one będą decydowały o poziomie jakości życia. Podkreśla on, że jakość życia można ocenić jako wysoką, niezależnie od stopnia zaspokojenia podmiotowych potrzeb. Zatem o jakości życia decyduje jakość jednostkowych, codziennych przeżyć, których źródła poszukiwać można w podmiotowym systemie poznawczym. Dowodzi, że im większe jednostkowe zdolności poznawcze, tym wyższa jakość życia i im mniejsze jednostkowe zdolności poznawcze, tym niższa jakość życia. Flanagan [1978] zwrócił uwagę, że określone z góry sfery życia mogą mieć różne znaczenie dla badanych osób, dlatego do oceny poziomu zadowolenia z poszczególnych dziedzin życia zaproponował on użycie wskaźnika wagi pozwalającego ocenić, jak ważne są analizowane sfery życia dla badanego. Uważał on, że oceniana w ten sposób jakość życia stanie się bardziej subiektywna. Zbliżoną perspektywę prezentuje Michalos [2007], podkreślając, że

badany powinien indywidualnie określić obszary życiowej aktywności, które są dla niego najbardziej istotne. Wówczas jakość życia analizować można na podstawie „teżniejszych” preferencji, gdyż według niego to, co stanowiło wartość jakiś czas temu, obecnie takiej wartości przedstawiać nie musi. Podkreśla on dynamikę istotności rozmaitych podmiotowych wartości.

Raeburn i Rootman [1996] twierdzą, że jakość życia mierzyć można stopniem spełnienia stawianych zadań. Badacze jednocześnie podkreślają istotną rolę podmiotowej samorealizacji. Innymi słowy: im bardziej spełniona czuć się będzie jednostka, tym większe prawdopodobieństwo, iż oceni jakość swojego życia jako wysoką.

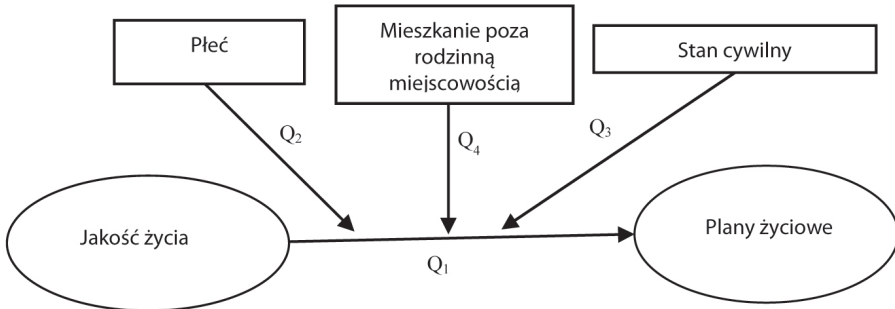
Zdaniem Campbella [1981] oraz Campbella, Conversa i Rogersa [1976] jakość życia to stopień satysfakcji między innymi z życia rodzinnego, zawodowego, stosunków międzysąsiedzkich, relacji towarzyskich, stanu zdrowia, sposobów spędzania czasu wolnego, zdobytego wykształcenia, wykonywanej profesji czy ogólnych standardów wpływających na jakość życia w obrębie danej wspólnoty lokalnej. Dalkey i Rourke [1972] twierdzą, że na jakość życia składają się satysfakcja z życia i poczucie szczęścia. Smith, Avis, Assman [1999] podkreślają, że do pomiaru jakości życia powinno się używać skal niespecyficznych, uwzględniających kilka wymiarów jakości życia i pozwalających na porównania jakości życia różnych grup badanych. Zaletą tych narzędzi pomiarowych jest możliwość ujęcia stosunkowo szerokiego obszaru życia osób badanych, natomiast wadą – niezbyt wysoka czułość na zmiany specyficzne dla danej jednostki. Każda z omówionych prac pokazuje przykładowe pytania, które można stosować w ocenie jakości życia. W prezentowanej pracy wybrano te najbardziej powszechne. Przedstawiono je w tabeli 2.

Metodyka badań

Podmiotem prowadzonych badań byli studenci studiów stacjonarnych II stopnia na Politechnice Łódzkiej (zarządzanie oraz zarządzanie i inżynieria produkcji), na Uniwersytecie Łódzkim (zarządzanie), na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi (zdrowie publiczne). Według statystyk w badanych uczelniach było zarejestrowanych 350 takich studentów. Udział w badaniu był dobrowolny. Badanie ankietowe audytoryjne przeprowadzono w pierwszym kwartale 2013 roku z wykorzystaniem kwestionariusza. Cechy poddane badaniu mierzono na skali nominalnej oraz porządkowej. Oceny stanów były mierzone na 5-stopniowej skali Likerta [Cieląg 2014]. Kwestionariusz

ankiety audytoryjnej zawierał zabudowane na podstawie dokonanego przeglądu literatury zmienne obserwowalne (pytania – przedstawiono w tabeli 2) stanowiące wielowymiarowe zmienne określone jako: jakość życia oraz plany życiowe. Zaproponowany model teoretyczny oraz postawione pytania badawcze przedstawiono na rysunku 1.

Rys. 1. Model wpływu jakości życia na plany życiowe studentów



Źródło: opracowanie własne.

W podejściu badawczym na podstawie zebranych zmiennych obserwowalnych zbudowano zmienne ukryte [Kelly 1955]: „jakość życia” i „plany życiowe”. W celu oceny rzetelności skali obliczono współczynnik Alfa Cronbacha [Brzeziński 2005, ss. 177–212]. W literaturze podkreśla się, że badane skale:

- powinny mieć wartość współczynnika Alfa Cronbacha wyższą niż 0,7 (warunek ten nosi nazwę kryterium Nunnally’ego [Nunnally, Bernstein 1994])
- usuwanie zmiennych ze skali zawsze powinno powodować spadek wartości współczynnika Alfa Cronbacha [Brzeziński 2005]
- korelacje poszczególnych zmiennych z sumarycznym wynikiem skali powinny być wyższe niż 0,4 [Kline 1986].

W celu oceny istotności wpływu poszczególnych zmiennych obserwowanych na zmienne ukryte przeprowadza się konfirmacyjną analizę czynnikową. Wyznaczone w ten sposób ładunki czynnikowej pokazują stopień nasycenia zmiennej ukrytej zmienną obserwowalną i przyjmuje się, że wartość 0,5 jest wartością minimalną [Bollen 1989]. W dalszym kroku dla zmiennych spełniających te warunki estymuje się modele równań strukturalnych, wykorzystując najczęściej metodę największej wiarygodności. Metoda ta wymaga jednak wielowymiarowego rozkładu normalnego możliwego do oszacowania tylko dla licznych prób [Konarski 2009, Osińska, Pietrzak,

Żurek 2011, Depta 2013]. Ale jak pokazuje w swoich badaniach Westland [2010], wymagania dotyczące liczebności próby i jej rozkładu w wypadku stosowania modeli strukturalnych są najczęściej niespełnione. Weryfikacja otrzymanego modelu jest procedurą niejednoznaczną i posiadająca wiele wariantów. W tabeli 1 przedstawiono powszechnie stosowane testy dobroci.

Tabela 1. Testy dobroci dopasowania w ocenie modeli równań strukturalnych

Parametr	Wartości i wymogi
Statystyka λ^2 i jej istotność	H0: brak rozbieżności między obserwowaną macierzą kowariancji a implikowaną przez model. $p > 0,05$ oznacza, że ograniczenia nałożone przez badacza w modelu teoretycznym są trafne. Użyteczność tego testu jest ograniczona, gdyż zbyt łatwo prowadzi do odrzucenia prawdziwych modeli. Bardzo rzadko w badaniach empirycznych wykorzystywany do weryfikacji rzetelności i trafności modelu.
iloraz λ^2 przez liczbę stopni swobody	< 1 oznaczają zbyt dobre dopasowanie [1; 5] – model akceptowalny (niektórzy podają, że górna granica to 2), > 5 – modele nieakceptowalne.
RMSEA pierwiastkiem średniokwadratowym błędów aproksymacji	test Steigera-Linda mający wysoką rangę w opinii ekspertów. Jest to miara tego, jak źle dopasowany jest model, z uwzględnieniem jego parametrów wymagających oszacowania. Im wynik jest bliższy 0, tym lepiej model teoretyczny jest dopasowany do macierzy wyników. RMSEA LO $\leq 0,05$ i RMSEA LO $\leq 0,1$ $< 0,01$ – doskonałe dopasowanie [0,01; 0,05] – dobre dopasowanie [0,05; 0,08] – zadawalające dopasowanie [0,08; 0,10] – mierne $> 0,1$ wskazują na złe dopasowanie modelu.
PCLOSE	PCLOSE to test bliskości. Im bliższy 1, tym lepiej dla modelu. Wynik 0,05 jest minimalną wartością dającą argument, iż nie ma podstaw do odrzucenia modelu;
Indeks GFI lub AGFI wskaźnik dobroci (jakości) dopasowania	Mierzy wielkość macierzy wariancji-kowariancji, która jest przewidywana przez odtworzoną macierz. Wartość powyżej 0,9 oznacza akceptowalny model, 0,95 – satysfakcjonujący, a 1 – doskonałe dopasowanie modelu.

Źródło: [Górnjak 2000], [Kline 2005].

Niestandaryzowane współczynniki modelu informują, o ile jednostek zmieni się wartość zmiennej ukrytej, gdy wartość danej zmiennej obserwowalnej wzrośnie o jednostkę. Współczynniki standaryzowane opisują natomiast, o ile swoich odchyłeń standardowych zmieni się wartość zmiennej ukrytej, gdy wartość zmiennej obserwowalnej wzrośnie o jej jedno odchylenie standardowe. Interpretacje powyższe

obowiązują tylko wówczas, gdy wartości pozostałych zmiennych pozostają niezmiennione. Wartości współczynników opisują więc kierunek (dodatni/ujemny) oraz siłę wpływu zmiennej obserwowalnej na zmienną ukrytą. Siłę wpływu na zmienną ukrytą można porównywać pomiędzy zmiennymi obserwowalnymi za pomocą współczynników standaryzowanych.

Dodatkowo w badaniach wprowadzono zjawisko moderacji pozwalające testować dopuszczalność hipotezy o związku przyczynowo-skutkowym ze względu na płeć, stan cywilny czy zamieszkanie poza rodzinną miejscowością studenta [Wojciszke 2004]. Warto podkreślić, że testowanie roli moderatora polega na przyjmowaniu podobieństwa wag strukturalnych [Januszewski 2009].

Wyniki badań

Przedmiotem prowadzonych badań były odczucia studentów na temat jakości życia i ich plany życiowe. W badaniu wzięło udział 186 studentów z wylosowanych grup. Z tego 39,8% stanowiły kobiety, a 60,2% mężczyźni. Wśród badanych zamężne lub żonaci stanowili tylko 12,9%. Dodatkowo aż 46,2% badanych studentów mieszkało poza swoją rodzinną miejscowością.

W tabeli 2 przedstawiono wybrane na podstawie przeglądu literatury czynniki, które pozwalają na ocenę jakości życia studentów i ich planów życiowych. Na podstawie danych empirycznych zweryfikowano, czy wszystkie zmienne obserwowalne spełniają warunek, że rzetelność pomiaru każdej ze zmiennych ukrytych wynosi co najmniej 0,7. W wypadku zmiennej „jakość życia” zmienne obserwowalne: „ocena możliwości bezpłatnego zdobywania kompetencji” oraz „poczucie bezpieczeństwa społecznego” powodowały wzrost wartości współczynnika Alfa Cronbacha. Zatem usunięto je ze skali i ostatecznie zostawiono osiem pozycji, dla których wartość współczynnika Alfa Cronbacha wynosi 0,830 i korelacje poszczególnych zmiennych z sumarycznym wynikiem skali są wyższe niż 0,43. Ponadto wartości wszystkich ładunków czynnikowych są wyższe niż 0,5.

W wypadku zmiennej „planu życiowe” wartość współczynnika Alfa Cronbacha wynosi 0,758, ale korelacje trzech zmiennych z sumarycznym wynikiem skali są niższe niż 0,4. Zatem zdecydowano się na usunięcie ze skali zmiennych obserwowalnych: „dążenie do osiągnięcia sukcesu zawodowego”, „dążenie do podnoszenia swojego statusu materialnego” oraz „dążenie do zadowolenia z miejsca, pozycji w społeczeń-

stwie". Współczynnik Alfa Cronbacha policzony dla pięciu pozycji to 0,751 (nieznacznie niższy), ale korelacje wszystkich zmiennych ze skali z sumarycznym wynikiem skali są wyższe niż 0,4. W wypadku tej zmiennej wszystkie ładunki czynnikowe są większe od 0,5.

Tabela 2. Zmienne obserwowalne wykorzystane w modelu empirycznym

Przyjęta zmienna	Zmienne obserwowalne (pytania w kwestionariuszu)	Ładunki czynnikowe	Alfa Cronbacha
Jakość życia	Ocena codziennego życia w kraju	0,785	0,830
	Ocena możliwości bezpłatnego zdobywania kompetencji	-	
	Ocena dostępu do służby zdrowia	0,545	
	Poczucie bezpieczeństwa społecznego	-	
	Satysfakcja z obecnego życia	0,670	
	Satysfakcja ze swojego otoczenia i środowiska	0,717	
	Satysfakcja ze stanu swojego zdrowia	0,721	
	Satysfakcja z obecnych warunków materialnych	0,680	
	Satysfakcja ze sposobu spędzania wolnego czasu	0,630	
	Stopień zadowolenia z warunków życia	0,661	
Plany życiowe	Dążenie do osiągnięcia sukcesu życiowego	0,749	0,751
	Dążenie do osiągnięcia sukcesu zawodowego	-	
	Dążenie do podnoszenia kompetencji (doksztalcanie przez całe życie)	0,790	
	Dążenie do założenia podstawowej komórki społecznej (rodziny)	0,624	
	Dążenie do zbalansowania życia osobistego i zawodowego	0,590	
	Dążenie do podnoszenia swojego statusu materialnego	-	
	Dążenie do zadowolenia z miejsca, pozycji w społeczeństwie	-	
	Dążenie do zadowolenia z samopoczucia psychicznego i stanu nerwów	0,783	

Źródło: Obliczenia własne.

W dalszym kroku dla tak skonstruowanych zmiennych wyestymowano model przyczynowo-skutkowy, wykorzystując metodę największej wiarygodności z elementami teorii *bootstrap*¹.

Statystyka $\lambda^2=207,823$ i jej poziom istotności $p=0,000$ pozwalają na odrzucenie H_0 . Natomiast iloraz λ^2 przez liczbę stopni swobody wynoszący 3,247 oznacza model akceptowalny. RMSEA= 0,074 (RMSEA LO \leq 0,069 i RMSEA HI \leq 0,097) wskazuje na mierne dopasowanie. Indeksy GFI =0,948 i AGFI=0,884 są zbliżone do wartości dla modelu akceptowalnego.

Otrzymane wartości wag pokazują, że wszystkie zmienne obserwowalne są istotne w modelu wpływu. Na „jakość życia” w grupie badanych studentów najistotniejszy wpływ mają: „ocena codziennego życia w kraju”, „satysfakcja ze swojego otoczenia i środowiska” oraz „satysfakcja ze stanu swojego zdrowia”. Najmniej istotny wpływ ma „ocena dostępu do służby zdrowia” oraz „satysfakcja ze sposobu spędzania wolnego czasu”. Na „plany życiowe” w grupie badanych studentów najistotniejszy wpływ ma: „dążenie do podnoszenia kompetencji” oraz „dążenie do zadowolenia z samopoczucia psychicznego i stanu nerwów”. Najmniej istotny wpływ ma „dążenie do zbalansowania życia osobistego i zawodowego”. Wpływ „jakości życia” na „plany życiowe” w grupie badanych studentów jest statycznie istotny i dodatni, jego siła wynosi 0,650. Oznacza to, że wzrost „jakości życia” powoduje przeciętny wzrost „planów życiowych” o 0,950 (prawie o jednostkę). Zatem w grupie badanych studentów wzrost postrzegania „jakości życia” sprzyja wyzwaniom stawianym na przyszłość.

W celu sprawdzenia, co moderuje wpływ „jakości życia” na „plany życiowe” badanych studentów, wykorzystano zmienne: płeć, stan cywilny oraz zamieszkanie poza rodzinną miejscowością studenta. Dane dotyczące istotności wpływu oraz istotności siły wpływu w poszczególnych grupach przedstawiono w tabeli 3.

W grupie kobiet i mężczyzn wpływ „jakości życia” na „plany życiowe” jest tak samo istotny, a siła tego wpływu jest podobna. W grupie badanych studentów stan cywilny istotnie różnicuje wpływ „jakości życia” na „plany życiowe”. W grupie studentek zamężnych lub studentów żonatych (pozostających w formalnych związkach) nie ma istotnego wpływu „jakości życia” na „plany życiowe”. To też warunkuje wyższą siłę wpływu „jakości życia” na „plany życiowe” w grupie studentów wolnych, bo tu ten wpływ jest istotny. Dla studentów mieszkających w rodzinnej miejscowości i poza nią występuje istotność wpływu „jakości życia” na „plany życiowe”. W grupie studentów

¹ W tym przypadku zasadne wydaje się zastosowanie metody PLS (*partial least squares*), ale autorzy nie mieli dostępu do odpowiedniego oprogramowania, a Westland [2010] pozwala na zastosowane podejście.

mieszkających poza rodzinną miejscowością ta siła wpływu jest wyższa niż dla studentów mieszkających w rodzinnej miejscowości.

Tabela 3. Zmienne moderujące wpływ

Grupa	Siła wpływu	Istotność wpływu	Liczność
Płeć			
kobieta	0,713	0,000	74
mężczyzna	0,649	0,000	112
Stan cywilny			
wolny	0,688	0,000	162
zamężna/żonaty	0,322	0,205	24
zamieszkanie poza rodzinną miejscowością studenta			
nie	0,514	0,000	100
tak	0,803	0,000	86

Źródło: Obliczenia własne.

Podsumowanie

W badaniach zgodnie z modelami jakości życia prezentowanymi w literaturze przyjęto, że na jakość życia składają się: warunki obiektywne (warunki ekonomiczne, czas wolny, bezpieczeństwo społeczne, warunki mieszkaniowe, środowisko naturalne i społeczne, zdrowie itp.) i subiektywne samopoczucie (samoocena ogólnych i specyficznych warunków życia ujmowana w kategoriach satysfakcji). Z przeglądu literatury wynika, że warunki te wpływają korzystnie lub niekorzystnie na odczuwanie jakości życia, ale równie ważne w badaniach jakości, na co położono duży nacisk, są plany jednostki na przyszłość czy postrzeganie jej funkcjonowania w przyszłości określane jako plany życiowe.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wpływ postrzegania „jakości życia” na „plany życiowe” jednostki jest istotny i dodatni. Zatem im jednostka wyżej ocenia jakość swojego życia, tym ma wyższe zamierzenia i cele do osiągnięcia w przyszłości. Siła poszczególnych czynników determinujących jakość życia i plany życiowe zależy od różnych uwarunkowań, np. płci, stanu cywilnego oraz opuszczenia miejscowości rodzinnej, co potwierdzają również badania przedstawione w pracy Browna [1997] oraz Campbella [1981].

Badania pozwoliły na stwierdzenie, że płeć nie moderuje wpływu „jakości życia” na „plany życiowe”, czyli w przypadku kobiet i mężczyzn istotność oraz siła tego wpły-

wu mogą być uznane za podobne. Wpływ „jakości życia” na „plany życiowe” w badanej grupie studentów jest moderowany przez stan cywilny oraz zamieszkanie poza rodzinną miejscowością. Typ moderacji w wypadku każdej z tych zmiennych jest inny. W wypadku studentek zamężnych lub studentów żonatych nie ma istotnego wpływu „jakości życia” na „plany życiowe”. Jest to tłumaczone wcześniejszą realizacją badanych zmiennych decydujących o planach życiowych. W przypadku zmiennej zamieszkanie poza rodzinną miejscowością występuje istotna różnica siły wpływu „jakości życia” na „plany życiowe”. W grupie studentów mieszkających poza rodzinną miejscowością ta siła wpływu jest istotnie wyższa niż w grupie studentów mieszkających w rodzinnej miejscowości.

Ograniczeniem prowadzonych badań jest wybrana jednorodna grupa studentów, badania poprzeczne w danym momencie czasu oraz brak uwzględnienia obiektywnej perspektywy ekonomicznej. W dalszych badaniach warto się odwołać do osiągnięć:

- Nordenfelt [1993] i pokazać, że im większe jednostkowe zdolności poznawcze, tym wyższa jakość życia oraz cele stawiane na przyszłość,
- Flanagan [1978] i Michalosa (2007) i moderowanie wpływu poprzez indywidualne zróżnicowanie obszarów życiowej aktywności, a nawet porównanie ich zmian w czasie.

Dodatkowo ograniczeniem dla zmiennych moderujących w przedstawionych badaniach były liczebności poszczególnych grup oraz weryfikowalność rozkładu normalnego przy wykorzystaniu teorii bootstrap.

Bibliografia

Bańka A., Derbis R. (ed.) (1994), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Wyd. Gemini, Poznań–Częstochowa.

Bollen K.A. (1989), *Structural Equations with Latent Variables*, Wiley.

Borys T. (2015), *Typologia jakości życia i pomiar statystyczny*, „Wiadomości statystyczne”, 7 (65).

Brown R.I. (1997), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice*, Stanly Thornes Publishers, Cheltenham, UK.

Brzeziński J. (red.) (2005), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Campbell A. (1976), *Subjective measures of well-being*, „American Psychologist”, nr 2.

Campbell A. (1981), *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. McGraw-Hill, New York.

Campbell, A., Converse, P.E., Rogers, W.L. (1976), *The quality of American Life: perception, evaluation, and satisfaction*, Rasel Sage Foundation, New York.

Cieląg J. (2014), *Modelowanie strukturalne – od teorii do prezentacji wyników. Model rekurencyjny ze zmiennymi ukrytymi*, SWPS, Predictive Solutions, Warszawa.

Dalkey N.C., Rourke D.L. (1972), *The Delphi procedure and rating quality of life factors*, Univ. California, Los Angeles.

Depta A. (2013), *Zastosowanie analizy wariancji w badaniu jakości życia na podstawie kwestionariusza SF-36v2 [w:] Taksonomia 2. Klasyfikacja i analiza danych – teoria i zastosowania*, pod red. K. Jajuga, M. Walesiak, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wydawnictwo Uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.

Flanagan J. C. (1978), *Measurment of quality of life: current state of the art*, „Arch. Phys. Med. Rehabil”, nr 63.

Górniak J. (2000), *My i nasze pieniądze. Studium postaw wobec pieniądza*, Aureus, Kraków.

Hatton Ch. (1998), *Whose quality of life is it anyway? Some problems with the emerging quality of life consensus*, „Mental Retardation”, nr 36(2).

Hirschman A. (1973), *The Changing Tolerance for Income Inequality in the Course of Economic Development*, „The Quarterly Journal of Economics”, t. 87, nr 4/1973.

Januszewski A. (2009), *Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Wybrane aspekty optymalizacji trafności i rzetelności modeli*, Katedra Psychologii Ogólnej KUL, Lublin.

Kelly G.A. (1955), *The psychology of personal constructs*, Norton, New York.

Kline R.B. (2005), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press.

Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.

Levine J.M., Moreland R.L. (2012), *A history of small group research* [w:] Kruglanski A.W., Stroebe W. (red.), *Handbook of the history of social psychology*, Psychology Press, New York.

Mc Keena S.P. (1997), *Measuring quality of life*, „Eur. Psychiatry” 12; suppl.3.

Michalos A.C. (2007), *Essays on the Quality of Life*, Springer, Netherlands.

Nordenfelt L. (1993), *Quality of life, health and happiness*, Avebury, Aldershot.

Nunnally J.C., Bernstein I.H. (1994), *Psychometric theory*, Wyd. 3, McGraw-Hill, New York.

Osińska M., Pietrzak M. B., Żurek M. (2011), *Ocena wpływu czynników behawioralnych i rynkowych na postawy inwestorów indywidualnych na polskim rynku kapitałowym za pomocą modelu SEM*, „Przegląd Statystyczny” r. LVIII, z. 3-4.

Raeburn J.M., Rootman I. (1996), *Quality of life and health promotion* [w:] *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications* (75-88) Renwick R., Brown I., Nagler M. (ed). Sage, Thousand Oaks.

Schipper H., Clinch J., Powell V. (1990), *Definitions and conceptual issues* [w:] *Quality of life assessments in clinical trials*, Spilker B. (ed.), New York.

Seed P. (1997), *Lloyd G. Quality of life*, Jessica Kingsley Publishers, Pennsylvania.

Smith K.W., Avis N.E., Assman S.F. (1999), *Distinguishing between quality of life and health status in quality of life research: a meta-analysis*, „Qual. Life Res.”, nr 8.

Topór-Mądry R. (2011), *Choroby przewlekłe. Obciążenie, jakość życia i konsekwencje ekonomiczne*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, nr 1.

Westland J.C. (2010), *Lower bounds on sample size in structural equation modeling*, „Electronic Commerce Research and Applications”, nr 9(6). DOI: 10.1016/j.ele-
rap.2010.07.003.

Wojciszke, B. (2004), *Systematyczne Modyfikowane Autoreplikacje: logika programu badań w psychologii* [w:] J. Brzeziński (red.). *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ireneusz Nowak*

Uniwersytet Łódzki

Wydział Prawa i Administracji

Słosunek pracy nauczyciela akademickiego – wybrane aspekty praktyczne

Employing Academic Teachers – Selected Practical Aspects

Abstract: This paper is devoted to the issue of establishing an employment relationship with academic teachers, where the basic legal act in this area is the act of 27 July 2005 – Higher Education Law, applicable to both public and non-public higher education institutions in which school staff includes academic teachers.

The provisions of the Higher Education Law act regulating the employment of academic teachers are of a special nature (precedence), and only if there is no regulation in this scope in the act, will general provisions be applied, i.e. the Labour Code act, e.g. in terms of the forms of establishing an employment relationship or changes in the content of the employment relationship, the basic principles of labour law, employee claims in the field of labour law and the mode of their pursuit.

The law on higher education introduces a contract of employment as a basic form of hiring academic teachers. However, there is no doubt that the legislation in this area requires an immediate correction as regards the employment of academic teachers on the basis of employment contracts for an indefinite period of time, thus providing a specific legal security for the protection of the durability of the employment relationship and also securing stable conditions for meeting obligations with regard to students, including the carrying out of scientific research. It is an open secret that employers abuse their economic advantage and multiple fixed-term contracts have been (are) executed in order to circumvent the provisions for the protection of durability of an indefinite employment relationship. This is confirmed by statistics showing that in Poland there is the highest percentage of working persons employed on the basis of fixed-term contracts among the Member States of the European Union.

Key-words: higher education law, academic teacher, employment, employment contract, appointment, contest.

* irnowak@uni.lodz.pl

Wprowadzenie

Zasadniczym celem publikacji jest dokonanie ustaleń dotyczących nawiązania stosunku pracy z nauczycielami akademickimi w uczelni publicznej [Izdebski, Zieliński 2015, Lex/el; Sieczek 2013, Lex/el; Biskup 2012, Legalis/el], w tym. m.in. regul ogłaszania konkursu w tym zakresie. Punkt wyjścia dla całego opracowania stanowią wybrane zagadnienia związane ze stosunkiem pracy nauczyciela akademickiego w świetle ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, w stanie prawnym na dzień 30 czerwca 2018 r. [tekst. jednolity: Dz.U. z 2017 r., poz. 2183 ze zm.; dalej: u.p.s.w.], w kontekście regulacji ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy [tekst jednolity: Dz.U. z 2018 r., poz. 917 ze zm.; dalej: K.p.].

Cel artykułu nie mógłby być urzeczywistniony bez ustalenia, czy zawierane z nauczycielami akademickimi umowy o pracę powinny być nawiązywane na czas określony czy nieokreślony.

Stosunek pracy nauczyciela akademickiego w świetle ustawy o szkolnictwie wyższym a regulacje Kodeksu pracy

Stosunek pracy z nauczycielem akademickim w uczelni publicznej nawiązuje i rozwiązuje rektor w trybie określonym w statucie [wyrok SN z dnia 11 kwietnia 2013 r., I PK 259/12]. Co więcej, jeśli w ustawie prawo o szkolnictwie wyższym znajduje się „uregulowanie zupełne” dotyczące określonej kwestii, nie ma możliwości „uzupełniania” materii ustawowej postanowieniami statutu [wyrok SN z dnia 19 marca 2008 r., I PK 227/07; wyrok SN z dnia 4 grudnia 2008 r., II PK 155/08; Dańczak 2015, ss. 33–34]. Ponadto przepis art. 118 ust. 2 u.p.s.w. jako przepis szczególny ma pierwszeństwo przed art. 31 § 1 k.p., który stanowi, że za pracodawcę będącego jednostką organizacyjną czynności w sprawach z zakresu prawa pracy dokonuje osoba lub organ zarządzający tą jednostką albo inna wyznaczona osoba.

Postanowienia statutu uczelni wyższej, który na zasadzie art. 9 k.p. jest autonomicznym źródłem prawa pracy [wyrok SN z dnia 4 grudnia 2008 r., II PK 155/08; wyrok SN z dnia 12 grudnia 2013 r., I PK 135/13], muszą pozostawać w zgodności z przepisami rangi ustawowej, co oznacza, że uczelnia wyższa nie może uregulować wszystkich kwestii w sposób zupełnie dowolny [wyrok SN z dnia 24 marca 2015 r., PK 201/14], a szczególnie w takim kierunku, aby podważały one rozwiązania ustawo-

we. Oznacza to, że uregulowania statutu uczelnianego nie mogą być dla pracownika mniej korzystne niż przepisy ustaw lub ustawowych aktów wykonawczych [art. 9 § 2 k.p.], ponieważ przepisy powszechnie obowiązującego ustawodawstwa pracy mają w zasadzie semiimperatywny charakter, a zatem wyznaczone w nich standardy świadczeń mogą być w normatywnych aktach wewnątrzzakładowych przekraczane w kierunku korzystnym dla pracownika, czyli akt hierarchicznie niższy, lecz korzystniejszy dla pracownika ma w prawie pracy pierwszeństwo zastosowania [wyrok SN z dnia 20 marca 2009 r., II PK 219/08; Żywolewska 2015, s. 112]. Innymi słowy, jeżeli statut uczelni zawiera regulacje korzystniejsze odnośnie do nawiązania z nauczycielem akademickim umowy o pracę, to chociaż jest aktem normatywnym hierarchicznie niższy, to ma w prawie pracy pierwszeństwo zastosowania przed aktem hierarchicznie wyższym [postanowienie SN z dnia 27 lutego 2013 r., I PKN 361/02; Musiał 2014, ss. 39–42].

Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym jako pragmatyka pracownicza w sposób odmienny niż stanowią to przepisy powszechnie obowiązujące normuje szereg kwestii związanych ze stosunkiem pracy nauczycieli akademickich. Nie jest to jednak regulacja wyczerpująca, na co wskazał sam ustawodawca w art. 136 ust. 1 u.p.s.w., odsyłając do stosowania przepisów Kodeksu pracy w sprawach dotyczących stosunku pracy pracowników uczelni, nieuregulowanych w ustawie prawo o szkolnictwie wyższym [komunikat, <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-w-sprawie-stosowania-art-25-kodeksu-pracy.html>]. Trafnie zwraca uwagę Sąd Najwyższy w orzeczeniu z dnia 20 marca 2009 r., że to dość ogólne odesłanie odnosi się do wszystkich pracowników uczelni, gdzie status prawny nauczycieli akademickich reguluje nie tylko prawo o szkolnictwie wyższym, ale także – w sprawach nieuregulowanych w tej pragmatyce – Kodeks pracy [wyrok SN z dnia 20 marca 2009 r., II PK 219/08; Nałęcz 2017, Legalis/el]. Tym samym, na podstawie art. 136 ust. 1 u.p.s.w. w związku z art. 5 k.p., jeżeli stosunek pracy określonej kategorii pracowników normują przepisy szczególne, to wówczas Kodeks pracy stosuje się w zakresie nieuregulowanym tymi przepisami [Świątkowski 2016, Legalis/el]. Innymi słowy – w związku z brzmieniem ustawy prawo o szkolnictwie wyższym nie budzi wątpliwości fakt, że do nauczyciela akademickiego jako pracownika, którego stosunek pracy zasadniczo podlega przepisom ustawy prawo o szkolnictwie wyższym, pomocniczo, w zakresie w niej nieuregulowanym, znajdują zastosowanie przepisy Kodeksu pracy (art. 5 k.p. i art. 136 ust. 1 u.p.s.w.) [wyrok SN z dnia 7 stycznia 2010 r., II PK 163/09; wyrok SN z dnia 3 lutego 2010 r., II PK 196/09].

Z powyższego wynika, że przepisy ustawy prawo o szkolnictwie wyższym regulujące zatrudnienie nauczycieli akademickich mają charakter szczególny (pierwszeństwo stosowania), a dopiero gdy w danym zakresie nie ma regulacji w ustawie, w kwestii zatrudniania nauczycieli akademickich zastosowanie mają przepisy ogólne, tj. ustawa Kodeks pracy. W tym wypadku nie powinno budzić wątpliwości, że zagadnienia zatrudnienia nauczyciela akademickiego na podstawie umowy o pracę są sprawami nieuregulowanymi w rozumieniu art. 5 k.p. i art. 136 ust. 1 ustawy z 2005 r. u.p.s.w. [wyrok SN z dnia 7 stycznia 2010 r., II PK 163/09]. Jak słusznie podkreśla się w piśmiennictwie, do wszystkich pracowników uczelni stosuje się w całej rozciągłości przepisy Kodeksu pracy dotyczące m.in. form nawiązania stosunku pracy czy zmiany treści stosunku pracy, podstawowych zasad prawa pracy, roszczeń pracownika w sprawach z zakresu prawa pracy i trybu ich dochodzenia [Piątkowski 2015, Lex/el].

Terminowa umowa o pracę z nauczycielem akademickim – zasada czy wyjątek?

Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadza umowę o pracę jako podstawową formę zatrudniania nauczycieli akademickich. Przepis art. 118 ust. 1 u.p.s.w. stanowi ogólnie o nawiązaniu stosunku pracy w drodze umowy o pracę, pozostawiając stronom wybór rodzaju umowy zgodnie z klasyfikacją przyjętą w art. 25 k.p. Trafne jest w tym zakresie stanowisko A. Bocheńskiej, że brak ustawowo określonego rodzaju (rodzajów) umów o pracę i ich zakresu podmiotowego jest niekorzystnym rozwiązaniem dla nauczycieli akademickich, ponieważ „możliwe jest zatrudnienie na podstawie umowy o pracę zarówno na czas określony, jak i nieokreślony na tym samym stanowisku, co niekorzystnie wpływa na zakres ochrony trwałości stosunku pracy, inny w przypadku umów bezterminowych i terminowych” [Bocheńska 2014, Lex/el]. Zdaniem autorki „ustawodawca poprzez nieuregulowanie rodzaju umów o pracę stworzył sytuację braku pewności prawnej co do zakresu ochrony trwałości stosunku pracy nauczyciela akademickiego” [Bocheńska 2014, Lex/el], a przecież standardem w zatrudnianiu nauczycieli akademickich na podstawie umów o pracę powinna być umowa na czas nieokreślony [uchwała SN z dnia 16 kwietnia 1998 r., III ZP 52/97; wyrok SO w Białymstoku z dnia 16 września 2010 r., V Pa 88/10].

Tajemnicą poliszynela jest to, że pracodawcy nadużywają swej ekonomicznej przewagi i wielokrotne umowy terminowe zawierane były (są) w celu obejścia prze-

pisów o ochronie trwałości bezterminowego stosunku pracy. Taka sytuacja nie jest obca także uczelniom publicznym, gdzie dokonywano np. miesięcznej przerwy, aby pominąć regulacje obowiązującego do dnia 22 lutego 2016 r., [art. 25¹ k.p. w brzmieniu ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. (Dz.U. z 2015 r., poz. 1220), która weszła w życie z dniem 22 lutego 2016 r.], art. 25¹ k.p., wprowadzającego fikcję prawną, zgodnie z którą zawarcie kolejnej umowy o pracę na czas określony jest równoznaczne w skutkach prawnych z zawarciem umowy o pracę na czas nieokreślony, jeżeli poprzednio strony dwukrotnie zawarły umowę o pracę na czas określony na następujące po sobie okresy, o ile przerwa między rozwiązaniem poprzedniej a nawiązaniem kolejnej umowy o pracę nie przekroczyła jednego miesiąca (30 dni) [wyrok SN z dnia 15 lutego 2000 r., I PKN 512/99; wyrok SN z dnia 21 września 2011 r., II PK 36/11]. Wystarczyło więc, żeby między umowami terminowymi była miesięczna przerwa w zatrudnieniu, aby ominąć obowiązujące regulacje [Kłos 2015].

Pracodawcy przejawiają w ten sposób nieposzanowanie zasad współżycia społecznego, traktując instrumentalnie pracownika i w rzeczywistości zmierzają do zapewnienia sobie nieskrępowanej możliwości rozwiązania stosunku pracy [wyrok SN z dnia 4 listopada 2014 r., II PK 15/14]. Innymi słowy – pracodawcy wykorzystują swą ekonomiczną przewagę na rynku pracy tylko po to, aby wyłączyć ustawowo określone konsekwencje zatrudnienia na czas nieokreślony, co oczywiście jest obejściem prawa, ale z „przyzwolenia ustawodawcy”, gdyż dopuszczał on „świadomie czy też nieświadomie” miesięczną przerwę w zatrudnieniu jako przesłankę pozwalającą na tzw. wyzerowanie terminu liczenia umów na czas określony [postanowienie SN z dnia 4 kwietnia 2013 r., II PK 351/12].

W związku z tym nie można podzielić nazbyt optymistycznego (a może trafniej „oderwanego od rzeczywistości”) stanowiska Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, wyrażonego w piśmie z dnia 12 lipca 2012 r. [stanowisko Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Lex/el] w odpowiedzi na interpelację poselską nr 5611, gdzie rzeczony minister podnosi: „w mojej opinii przepisy Kodeksu pracy chronią pracownika przed nadużywaniem przez pracodawcę umowy o pracę na czas określony. Dodatkowo umowa zawarta zgodnie z obowiązującym prawem jest przecież jedną z dopuszczalnych form nawiązania stosunku pracy, której wybór, mocą art. 11 Kodeksu pracy, został pozostawiony woli obu stron”. Prima facie pan minister nie dostrzegł faktu, że pracownik jest i zawsze będzie słabszą stroną ekonomiczną stosunku pracy.

Nie ulega wątpliwości, że regulacja art. 25¹ § 1 k.p., była „ułomna” i nie spełniała względem pracownika pewności prawnej co do zakresu trwałości jego stosunku

pracy, w tym także nauczycieli akademickich. Ustawodawca postanowił w końcu dokonać jego nowelizacji – oczywiście nie z własnej inicjatywy – tylko pod „naciskiem” organów unijnych [Tomaszewska 2016, Lex/el] – i według „nowej wersji”, pomijając wyjątki, stanowi on, że „okres zatrudnienia na podstawie umowy o pracę na czas określony, a także łączny okres zatrudnienia na podstawie umów o pracę na czas określony zawieranych między tymi samymi stronami stosunku pracy, nie może przekraczać 33 miesięcy, a łączna liczba tych umów nie może przekraczać trzech”. Jak czytamy w uzasadnieniu do projektu ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw poprzednia regulacja oceniana była jako mało skuteczna w realizacji jej celu, tj. ograniczania zatrudniania pracowników na podstawie umów o pracę na czas określony, gdyż każda z dwóch kolejnych umów na czas określony mogła być zawarta na długi okres (wieloletni), a ponadto miesięczny okres przerwy pomiędzy kolejnymi umowami był zbyt krótki i często wypełniany powierzeniem pracownikowi wykonywania tej samej lub bardzo podobnej pracy, np. na podstawie umowy zlecenia albo umowy o dzieło” [<http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/druk.xsp?nr=3321>]. Także w doktrynie z zakresu prawa pracy nowelizacja art. 25¹ § 1 k.p. znajduje swoją pełną aprobatę, ponieważ co do zasady chroni pracownika przed nadużywaniem przez pracodawców umów na czas określony [Jaśkowski, Maniewska 2017, Lex/el]. Jak zauważa Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, od dnia 22 lutego 2016 r. okres zatrudnienia na podstawie umowy o pracę na czas określony, a także łączny okres zatrudnienia na podstawie umów o pracę na czas określony zawieranych między tymi samymi stronami stosunku pracy, nie będzie mógł przekraczać 33 miesięcy, a łączna liczba tych umów nie będzie mogła przekraczać trzech [komunikat <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-w-sprawie-stosowania-art-25-kodeksu-pracy.html>].

Znowelizowany przepis art. 25¹ k.p. dotyczy [...] tylko umów o pracę na czas określony i nie ma zastosowania do innych umów terminowych (na okres próbny lub na czas wykonania określonej pracy) [Sadlik 2014, ss. 5–6]. Zgodnie z jego treścią przewidziane w tym przepisie mechanizmy ochronne mają zastosowanie do umów zawieranych między „tymi samymi stronami stosunku pracy” [Drał 2016, ss. 21–38], a jego celem „nie jest wyłącznie ochrona pracownika przed nadużywaniem wobec niego terminowego zatrudnienia przez pracodawcę, ale również stopniowe eliminowanie z rynku pracy nadmiernej liczby umów na czas określony, tak aby z czasem zasadą (już nie tylko teoretyczną, lecz także praktyczną) było zatrudnienie bezterminowe. Chodzi zatem o założenie, by po jakimś czasie i w miarę możliwości zatrudnienie ter-

minowe występowało w obrocie gospodarczym głównie z przyczyn obiektywnych, a pracownicy z dłuższym stażem mogli się cieszyć umową o pracę na czas nieokreślony, która niewątpliwie najlepiej chroni ich interesy” [Rylski 2016, ss. 20–26].

Z dokonanych wyżej ustaleń wynika, że od dnia 22 lutego 2016 r. co do zasady nie będą mogły być zawierane jednorazowo długie umowy na czas określony, przekraczające 33 miesiące [Piątkowski 2016, ss. 9–20]. Jak wskazał L. Florek, nowy art. 25¹ k.p. jest „zabezpieczeniem przed nadużywaniem umów na czas określony, nawiązującym do wcześniejszego stanu prawnego, jest ograniczeniem do trzech liczby takich umów, nawet jeżeli łącznie czas ich trwania jest krótszy od 33 miesięcy (art. 25¹ § 1 k.p.). Inaczej niż poprzednio nie ma znaczenia przerwa pomiędzy tymi umowami. Bez względu na jej długość sumuje się liczbę umów. Ograniczenie liczby umów ma na celu przeciwdziałanie wielokrotnemu zatrudnieniu pracownika na krótkich, często bezpośrednio następujących po sobie umowach na czas określony, które pozbawiają go stabilności zatrudnienia” [Florek 2015, ss. 2–7].

Także w stosunku do nauczycieli akademickich będą stosowane limity zatrudnienia na czas określony, tj. umowa na czas określony z nauczycielem akademickim przekształci się po 33 miesiącach (liczonych od 22 lutego 2016 r.) w umowę na czas nieokreślony [Nałęcz, Legalis/el]. Jednakże regulacja przepisów przejściowych wyznacza niekorzystnie następstwa względem nauczycieli akademickich, mających zawarte umowy na czas określony. Zgodnie z art. 14 ust. 4 ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw do umów o pracę na czas określony, trwających w dniu wejścia w życie niniejszej ustawy, stosuje się art. 25¹ ustawy zmienianej w art. 1 w brzmieniu nadanym niniejszą ustawą, jednakże do okresu zatrudnienia, o którym mowa w tym przepisie, wlicza się okres zatrudnienia na podstawie umowy o pracę na czas określony przypadający od dnia wejścia w życie niniejszej ustawy, a trwająca w tym dniu umowa o pracę na czas określony jest uważana za pierwszą umowę w rozumieniu art. 25¹ ustawy zmienianej w art. 1 w brzmieniu nadanym niniejszą ustawą albo za drugą umowę w rozumieniu tego przepisu, jeżeli została zawarta jako druga umowa w rozumieniu art. 25¹ ustawy zmienianej w art. 1 w dotychczasowym brzmieniu. Jak podkreśla K. Jaśkowski, „w odniesieniu do umów limitowanych, na mocy art. 14 ust. 4 ustawy nowelizującej, ich trwanie w dniu 22 lutego 2016 r. wywołuje dwa skutki (z wyjątkiem przewidzianym w art. 14 ust. 6 tej ustawy). Po pierwsze, od tego dnia rozpoczyna bieg limit 33 miesięcy zatrudnienia na podstawie umowy na czas określony przez tego samego pracodawcę. Oznacza to, że wcześniejsze okresy zatrudnienia w żadnym wypadku nie

są zaliczane do tego limitu. Po drugie, co do zasady umowa ta jest pierwszą umową na czas określony z limitu trzech dopuszczalnych takich umów. Tu jednak, dla zachowania ciągłości ochrony pracownika, wprowadzono częściową zaliczalność do tego limitu poprzedniego zatrudnienia. Jeżeli bowiem umowa trwająca w dniu 22 lutego 2016 r. była poprzedzona umową zawartą także na czas określony i nie było między nimi przerwy przekraczającej miesiąc (o czym stanowił także art. 25¹ § 1 w brzmieniu wówczas obowiązującym), to ta umowa trwająca w dniu 22 lutego 2016 r. staje się od razu drugą umową w rozumieniu art. 25¹ § 1 (art. 14 ust. 4 ustawy nowelizującej)” [Jaśkowski, Maniewska 2017, Lex/el]. Analogiczne rozumienie przepisów przejściowych przyjmuje M. Tomaszewska, zauważając, iż „umowa, która trwa w dniu wejścia w życie przepisów, będzie albo pierwszą, albo drugą umową na czas określony z limitu takich umów, który został określony w art. 25¹ k.p.” [Baran 2016, Lex/el].

Nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem akademickim w uczelni publicznej a obowiązek ogłaszania konkursu

Zgodnie z art. 118a ust. 1 zmienionym przez art. 1 pkt 24 lit. a) ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw [ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311), Lex/el] i obowiązującym z dniem 1 października 2016 r. nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem akademickim w uczelni publicznej na czas określony lub nieokreślony w wymiarze przekraczającym połowę pełnego wymiaru czasu pracy następuje po przeprowadzeniu otwartego konkursu. Tryb i warunki postępowania konkursowego określa statut. Zgodnie z uzasadnieniem projektu ustawy zasadniczym jej celem jest odciążenie sfery nauki i szkolnictwa wyższego od nadmiernych obowiązków o charakterze biurokratycznym [ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311), <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/druk.xsp?nr=556>].

Intencja ustawodawcy zmierzała do wyeliminowania wątpliwości interpretacyjnych narosłych wokół poprzedniego brzmienia art. 118a ust. 1 u.p.s.w., który stanowił, że zatrudnienie nauczyciela akademickiego w wymiarze przewyższającym połowę etatu na czas określony lub nieokreślony w uczelni publicznej na stanowiskach,

o których mowa w art. 110 (tzn. stanowiskach naukowo-dydaktycznych, naukowych i dydaktycznych), następuje po przeprowadzeniu otwartego konkursu (tryb i warunki postępowania konkursowego ma określać statut). W praktyce przepis był stosowany także w wypadku tzw. awansów stanowiskowych (tj. obejmowania przez tego samego pracownika wyższego stanowiska w tej samej uczelni publicznej). Trafnie podnosi zatem projektodawca, że wydaje się uzasadnione, aby osoba pozostająca w zatrudnieniu po uzyskaniu wyższego stopnia naukowego albo tytułu naukowego mogła być awansowana na wyższe stanowisko z pominięciem procedury biurokratycznej [uzasadnienie do projektu ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311), <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/druk.xsp?nr=556>].

Powyższy cel i sposób rozumienia znowelizowanego art. 118a u.p.s.w. niestety często obecnie nie znajduje zastosowania w procedurze konkursowej na uczelniach publicznych. Uczelnie publiczne błędnie interpretują przepis 118a u.p.s.w., który odnosi się do nawiązania stosunku pracy z nauczycielem akademickim i obowiązku przeprowadzenia otwartego konkursu, ale tylko dla nowo zatrudnionego pracownika, nie dotyczy to natomiast stosunku prawnego już trwającego. Może to wynikać z różnych przyczyn, z których nie można także wykluczyć niewłaściwego działania tzw. działów spraw osobowych (kadr) lub zespołów radców prawnych ulokowanych w strukturach uczelni. Dla przykładu organizuje się konkursy w razie przekształcenia umowy o pracę na czas określony w umowę o pracę na czas nieokreślony po uzyskaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego na to samo stanowisko (adiunkta na cały etat), co do którego była już przeprowadzona procedura konkursowa. Reasumując, przeprowadzanie konkursu, aby przekształcić wyłącznie jeden element istniejącej umowy o pracę, tj. wymiar czasu pracy z określonego na nieokreślony, jest bezcelowe, ponieważ jest to identyczne (takie samo) stanowisko pracy (adiunkt na cały etat), na które był już przeprowadzony konkurs. Ponadto procedura konkursowa „przeznaczona” jest wyłącznie dla nowo zatrudnianych pracowników – a z taką sytuacji nie mamy tu do czynienia [stanowisko Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 czerwca 2017 r., BM.WKN.162.126.2017].

W literaturze słusznie wskazuje się, że ze „stylizacji przepisu” art. 118a ust. 1 u.p.s.w. jednoznacznie wynika, że „formuła konkursu odnosi się do każdego pierwszorazowego zatrudnienia (nominacyjnego lub umownego) pracownika na danym stanowisku w uczelni publicznej, tzn. na stanowisku profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego, profesora wizytującego, adiunkta, asystenta, starszego wykładowcy, wy-

kładowcy, lektora lub instruktora. W zależności od konkretnej sytuacji zatrudnienie może przybrać postać czynności nawiązującej lub przekształcającej stosunek pracy. Mianowanie lub umowa nawiązujące stosunek pracy wystąpią w razie zatrudnienia po raz pierwszy danej osoby w uczelni. Mianowanie lub umowa przekształcające stosunek pracy dotyczą zatrudnienia na kolejnym stanowisku osób już w uczelni pracujących, np. zmiany zatrudnienia ze stanowiska asystenta na stanowisko adiunkta, profesora kontraktowego na stanowisko profesora mianowanego itp. W takiej sytuacji rozważane zatrudnienie oznacza zmianę istniejącego stosunku pracy w zakresie stanowiska” [Kuczyński 2015, Lex/el]. Ponadto, zgodnie z zasadami wnioskowania *argumentum a maiori ad minus*, jeżeli norma prawna dozwala czynić więcej, to przyzwala także i mniej [Radwański, Olejniczak 2011, ss. 72–73]. Oznacza to, że jeżeli w razie awansowania nauczyciela akademickiego na wyższe stanowisko nie trzeba już przeprowadzać kolejnego konkursu, to tym bardziej w sytuacji przedłużenia zatrudnienia na tym samym stanowisku, na które był już przeprowadzony konkurs, jego powtarzanie jest po prostu zbędne.

W konsekwencji błędnego rozumienia i stosowania art. 118a u.p.s.w. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał zasadny ze wszech miar komunikat z dnia 24 marca 2017 r. w sprawie interpretacji art. 118a u.p.s.w., wskazujący, że „nowa redakcja ww. przepisu (art. 118a u.p.s.w. – przyp. autora) oznacza, że np. w wypadku awansowania nauczyciela akademickiego na wyższe stanowisko bądź zmiany wymiaru zatrudnienia osoby wyłonionej już wcześniej w drodze konkursu uczelnie publiczne nie muszą już przeprowadzać kolejnej procedury konkursowej. Należy zwrócić uwagę, że ustawodawca posługuje się w tym przepisie terminem „nawiązanie stosunku pracy”, zatem obowiązek przeprowadzenia konkursu ograniczono jedynie do przypadku faktycznego poszukiwania nowego pracownika uczelni i działań zmierzających do „nawiązania stosunku pracy”, a nie dokonania „zmian warunków pracy i płacy” osoby, która już wcześniej wygrała konkurs na zatrudnienie w uczelni” [<http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/stanowisko-w-sprawie-interpretacji-art-118a.html>].

Zakończenie

Zatrudnianie nauczycieli akademickich jako osób wykonujących zawód zaufania publicznego, zgodnie z ustawą prawo o szkolnictwie wyższym, jest instytucją specyficzną, w dużej mierze „uzależnioną” od przepisów Kodeksu pracy. Zarówno orzecz-

nictwo, jak i doktryna stoją na ustalonym stanowisku, że regulacja ustawy prawo o szkolnictwie wyższym ma charakter autonomiczny i szczególny (*lex specialis*). Jednakże ten akt prawny nie reguluje wyczerpująco kwestii związanych z nawiązaniem, rozwiązaniem i zmianą stosunku pracy nauczycieli akademickich, odsyłając w tym zakresie do regulacji ustawy Kodeks pracy.

Normą w zatrudnianiu nauczycieli akademickich powinna być umowa o pracę zawierana na czas nieokreślony, dająca swoiste zabezpieczenie prawne ochrony trwałości stosunku pracy, w tym także pewność realizacji badań naukowych [pismo Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 sierpnia 2015 r., nr DSW. ZNU.176.5.2015.EKR.1, https://www.solidarnosc.org.pl/ksn/kcfinder/upload/files/OdpMNiSzWKarta_24_08_2015.pdf]. Jednakże praktyka pokazuje, że często pracodawcy różnymi „quasi-prawnymi sposobami” dążą do „przerwania” ochrony stałości stosunku pracy. W tym zakresie także paradygmat racjonalnego pracodawcy nie jest już zbyt użyteczny, co jest widoczne ze szczególną ostrością przy nowelizacjach, np. art. 25¹ § 1 k.p., art. 118–118a u.p.s.w., a także przepisów przejściowych do tych aktów prawnych, gdyż działania ustawodawcze dowodzą braku koncepcji co do szczegółowych rozwiązań w tym zakresie, niewolnych od *licentia poetica*. W stanie prawnym obowiązującym na gruncie ustawy prawo o szkolnictwie wyższym do dnia 1 października 2011 roku „możliwa była sytuacja, w której nauczyciel akademicki na stanowisku adiunkta w jednej uczelni mógł być zatrudniony na podstawie mianowania, podczas gdy statut innej szkoły wyższej przewidywał jako podstawę zatrudnienia na stanowisku adiunkta umowę o pracę, co istotnie determinowało stopień ochrony trwałości jego stosunku pracy. Należy zwrócić uwagę, że w obu przypadkach treść stosunku pracy w zakresie obowiązków nauczyciela akademickiego jest taka sama” [Bocheńska 2014, Lex/el].

Bibliografia

AKTY PRAWNE

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (tekst jednolity: Dz.U. z 2018 r., poz. 917 ze zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (tekst. jednolity: Dz.U. z 2017 r., poz. 2183 ze zm.).

Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311), Lex/el.

Uzasadnienie do projektu ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311), [online] <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/druk.xsp?nr=556>, dostęp: 15.05.2018.

ORZECZENIA SĄDÓW

Uchwała SN z dnia 16 kwietnia 1998 r., III ZP 52/97, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 15 lutego 2000 r., I PKN 512/99, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 19 marca 2008 r., I PK 227/07, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 4 grudnia 2008 r., II PK 155/08, Legalis nr 167691.

Wyrok SN z dnia 20 marca 2009 r., II PK 219/08, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 7 stycznia 2010 r., II PK 163/09, Legalis 250742.

Wyrok SN z dnia 3 lutego 2010 r., II PK 196/09, www.sn.pl.

Wyrok SO w Białymstoku z dnia 16 września 2010 r., V Pa 88/10, Lex/el.

Wyrok SN z dnia 21 września 2011 r., II PK 36/11, www.sn.pl.

Postanowienie SN z dnia 27 lutego 2013 r., I PKN 361/02, www.sn.pl.

Postanowienie SN z dnia 4 kwietnia 2013 r., II PK 351/12, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 11 kwietnia 2013 r., I PK 259/12, Legalis nr 736766.

Wyrok SN z dnia 12 grudnia 2013 r., I PK 135/13, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 4 listopada 2014 r., II PK 15/14, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 24 marca 2015 r., PK 201/14, www.sn.pl.

Wyrok SN z dnia 17 listopada 2016 r., II PK 218/15, www.sn.pl.

INNE

Stanowisko Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wyrażone w piśmie z dnia 12 lipca 2012 r., SPS-023-5611/12, Lex/el, dostęp: 24.04.2018.

Pismo Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 sierpnia 2015 r., nr DSW. ZNU.176.5.2015.EKR.1, [online] https://www.solidarnosc.org.pl/ksn/kcfinder/upload/files/OdpMNiSzWKarta_24_08_2015.pdf, dostęp: 28.04.2018.

Komunikat Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 lutego 2016 r. w sprawie stosowania art. 25¹ Kodeksu pracy, [online] <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-w-sprawie-stosowania-art-25-kodeksu-pracy.html>, dostęp: 14.04.2018.

Stanowisko Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 czerwca 2017 r., BM.WKN.162.126.2017.

PUBLIKACJE

Baran K.W. (2016), *Kodeks pracy. Komentarz*, Lex/el, dostęp: 28.04.2018.

Biskup R., *Komentarz do art. 1 u.p.s.w.* [w:] Pyter M. (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz 2012*, Legalis/el, dostęp: 26.04.2018.

Bocheńska A. (2014), *Zatrudnienie i ochrona trwałości stosunku pracy nauczyciela akademickiego*, Lex/el, dostęp: 27.04.2018.

Dańczak P. (2015), *Decyzja administracyjna w indywidualnych sprawach studentów i doktorantów*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Drał A. (2016), *Zatrudnienie na podstawie umów terminowych w świetle nowelizacji Kodeksu pracy z dnia 25 czerwca 2015 roku*, „Studia z Zakresu Prawa Pracy i Polityki Społecznej”, nr 1.

Florek L. (2015), *Umowa o pracę na czas określony*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 12.

Kłos B. (2015), *Opinia merytoryczna do rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw (druk nr 3321) z dnia 13 maja 2015 r.*, [online] <http://orka.sejm.gov.pl/rexdomk7.nsf/Opdodr?OpenPage&nr=3321>, dostęp: 7.05.2018.

Izdebski H., Zieliński J. (2015), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Lex/el, dostęp: 26.04.2017.

Jaśkowski K., Maniewska E. (2017), *Komentarz aktualizowany do Kodeksu pracy*, Lex/el, dostęp: 28.04.2017.

Kuczyński T. (2015), *Komentarz do art. 118a u.p.s.w.* [w:] Baran K.W. (red.), *Akademiczkie prawo pracy. Komentarz do art. 107-158 oraz 196-201a i 226 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, Lex/el, dostęp: 28.04.2017.

Musiąła A. (2014), *Glosa do wyroku SN z dnia 3 lipca 2013 r., I PK 62/13, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”*, nr 7.

Nałęcz M. (2017), *Komentarz do art. 5 K.p.* [w:] Walczak K. (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*, Legalis/el, dostęp: 27.04.2018.

Nałęcz M. (2016), *Limitowanie umów na czas określony nauczycieli akademickich*, Legalis/el, dostęp: 10.05.2018.

Piątkowski J. (2015), *Kodeks pracy a ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym* [w:] Sanetra W. (red.), *Zatrudnienie nauczycieli akademickich*, Lex/el, dostęp: 25.04.2018.

Piątkowski J. (2016), *Umowa o pracę na czas określony w Kodeksie pracy – nowa jakość czy powolny zmierzch tożsamości?*, „Studia z Zakresu Prawa Pracy i Polityki Społecznej”, nr 1.

Radwański Z., Olejniczak A. (2011), *Prawo cywilne – część ogólna*, C.H. Beck, Warszawa 2011.

Rylski M. (2016), *Przeciwdziałanie nadużywaniu umów o pracę na czas określony po nowelizacji kodeksu pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 11.

Sadlik R. (2014), *Zalety i wady umowy na czas wykonywania określonej pracy*, „Służba Pracownicza”, nr 12.

Sieczek E. (2013), *Komentarz do art. 1 u.p.s.w.* [w:] Sanetra W. (red.), Wierzbowski M. (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Lex/el, dostęp: 26.04.2018.

Stankiewicz E. (2015), *Rozwiązanie stosunku pracy z mianowanym nauczycielem akademickim*, „Pracownik i Pracodawca”, nr 1.

Świątkowski A.M. (2016), *Kodeks pracy. Komentarz*, Legalis/el, dostęp: 24.04.2018.

Tomaszewska M. (2016), *Komentarz do art. 25¹ K.p.*, [w:] Baran K.W. (red.), *Kodeks pracy. Komentarz*, Lex/el, dostęp: 27.04.2018.

Żywolewska K. (2015), *Glosa do wyroku SN z dnia 24 marca 2015 r.*, I PK 201/14, „Orzecznictwo Sądów Polskich”, nr 12.

Część III

W nurcie
doskonalenia zawodowego –
problemy, dobre praktyki

Karolina Dyrla-Mularczyk*

Politechnika Poznańska

Wydział Inżynierii Zarządzania

Mateusz Adam Pluciński**

Politechnika Poznańska

Wydział Inżynierii Zarządzania

Arkadiusz Borowiec***

Politechnika Poznańska

Wydział Inżynierii Zarządzania

Kompetencje miękkie absolwentów uczelni wyższych – perspektywa pracodawców sektora MŚP

The Soft Skills of Graduates from the Perspective of Employers from the MSP Sector

Abstract: The aim of this article is to present the issue of soft competence of graduates. The article presents the theory of competencies and soft skills and previous research in this field of soft competence of graduates. The authors presented the results of a study conducted in the group of entrepreneurs from the SME sector. The results of the research have shown that communication skills and self-presentation skills, organizational skills and desire to learn, the ability to solve conflicts are highly valued.

Key-words: soft skill, competencies, graduates, MSP, entrepreneurs, labor market

* carolinemularczyk@gmail.com

** mateusz.a.plucinski@gmail.com

*** arkadiusz.borowiec@put.poznan.pl

Wprowadzenie

Współczesny rynek pracy stawia przed absolwentami uczelni wyższych u progu ich kariery szereg wymagań, do których należą, poza wiedzą techniczną, także kompetencje miękkie, takie jak: zdolności interpersonalne, zdolność negocjacji i radzenia sobie w sytuacjach konfliktu, umiejętność pracy w grupie, samodzielność w działaniu, elastyczność myślenia, nonkonformizm, twórcze rozwiązywanie problemów. Absolwenci kierunków technicznych mogą się pochwalić fachową wiedzą i umiejętnościami uzyskanymi podczas studiów. Tymczasem rynek pracy poza kompetencjami twardymi ceni sobie również umiejętności społeczne. Uważa się, że kreatywna postawa inżyniera owocuje stworzeniem konkurencyjnego wytworu, efektywniejszym rozwiązaniem problemu, zwiększeniem atrakcyjności wytwarzanych produktów [Santarek 2016].

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie umiejętności miękkich absolwentów uczelni wyższych. W pracy przybliżono wybrane koncepcje kompetencji miękkich i ich rolę na rynku pracy. Przywołano doniesienia z dotychczasowych badań eksplorujących znaczenie kompetencji miękkich absolwentów polskich uczelni wyższych. W artykule przedstawiono wyniki badań własnych, które wskazały na te umiejętności osobiste absolwentów uczelni wyższych, które cieszą się największym zainteresowaniem wśród zatrudniających reprezentujących sektor MSP.

Kompetencje miękkie – wybrane koncepcje

Kompetencja jest tym wszystkim, co dany człowiek wie, rozumie i potrafi wykonać adekwatnie do sytuacji, w jakiej się znajduje [Marszałek 2011, ss. 67–73]. Kompetencje miękkie (interpersonalne, osobiste) związane są ze sferą psychiczną jednostki i jej zdolnością funkcjonowania z innymi ludźmi. To umiejętności społeczne związane z psychofizycznym funkcjonowaniem jednostki. Kompetencje miękkie stoją w opozycji do kompetencji specjalistycznych, które wyrażają się poprzez wiedzę, doświadczenie, posiadane kwalifikacje, certyfikaty, odbyte szkolenia, ale także poprzez umiejętność ciągłego doskonalenia zawodowego [Szaban 2012, s. 88].

Na kapitał ludzki jednostki składają się trzy podstawowe elementy, do których należą: kompetencje, postawy i sprawność umysłowa [Roos, Roos, Dragonetti 1997, ss. 36–37]. Kompetencje to umiejętności, wiedza i możliwości człowieka, które mogą

generować nową wartość. Postawy kształtowane są przez motywacje, postawy i zachowania. Sprawność umysłowa to zdolność analizowania i syntetyzowania danych, adaptacja do zmiennych warunków, umiejętność wyciągania wniosków, to także innowacyjne działania.

Interesującą koncepcję kompetencji zaproponował Boyatzis [2008, ss. 5–12]. Definiuje on kompetencje jako behawioralne przejawy inteligencji emocjonalnej, społecznej i poznawczej [Boyatzis 2008, s. 7]. Podzielił kompetencje na progowe (wymagane na danym stanowisku pracy) i różnicujące (te, które różnicują pracowników). Kompetencje progowe to:

- wiedza (m.in. deklaratywna, proceduralna itd.);
- doświadczenie;
- reprezentowany poziom ekspercki;
- podstawowe zdolności poznawcze: pamięć, umiejętność wnioskowania.

Z kolei kompetencje różnicujące to:

- procesy poznawcze, np. rozpoznawanie wzorów (*pattern recognition*);
- kompetencje związane z inteligencją emocjonalną, np. zdolność regulacji i kontroli emocji;
- kompetencje związane z inteligencją społeczną, np. umiejętność pracy zespołowej.

Warto przywołać także koncepcję umiejętności życiowych WHO. Umiejętności życiowe rozumiane są jako zdolność do adaptacji i pozytywnych zachowań umożliwiających skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami otaczającego świata [WHO 1997, s. 1]. Do kluczowych umiejętności życiowych należą: umiejętność podejmowania decyzji, zdolność rozwiązywania problemów, kreatywność, umiejętność krytycznego myślenia, zdolności komunikacyjne i interpersonalne, empatia, samoświadomość, umiejętność radzenia sobie ze stresem i kontrola emocji [Jasińska, Podgórska 2015, s. 20].

Należy podkreślić, że koncepcja kompetencji miękkich nie jest pozbawiona krytyki [Lloyd, Payne 2008]. Można zauważyć, że umiejętności miękkie są trudno mierzalne, ponadto dotyczą sfer związanych z osobowością, postawami i zachowaniami, nasuwa się więc pytanie, czy takie dyspozycje osobiste można nazwać kompetencjami? Według badaczy umiejętności miękkie mogą być też różnie definiowane. Ponadto istnieje przypuszczenie, że zdolności takich jak empatia czy współodczuwanie nie sposób się nauczyć ani wytrenować.

Kompetencje miękkie a proces rekrutacji

Przez lata powstało wiele definicji pojęcia kompetencji, co wynika m.in. z faktu, że ich autorami są przedstawiciele wielu obszarów nauki – od psychologii po zarządzanie. Juchnowicz [2014, s. 42] proponuje syntetyczne ujęcie definicji kompetencji jako wiedzy, umiejętności, predyspozycji i postaw pracowników, które są wykorzystywane w procesie pracy i służą do realizowania strategii organizacji.

Kompetencje charakteryzujące pracowników odgrywają niekwestionowaną rolę w procesie budowy kapitału organizacji. Kompetencje zawodowe charakteryzuje szereg cech: wartościowość dla organizacji, osobista własność pracownika, niematerialność, obserwowalność, mierzalność, zmienność i stopniowalność [Juchnowicz 2014, ss. 42–45]. Kompetencje muszą stanowić wartość dla pracodawcy i organizacji na tyle, by pracownik otrzymywał za nie wynagrodzenie. Należy na tym etapie dokonać wyraźnego rozróżnienia między cechami osoby a cechami stanowiącymi wartość dla przedsiębiorstwa czy pracodawcy. Kompetencje stanowią osobistą własność pracownika. Organizacja czy pracodawca korzysta jedynie z oferowanych przez pracownika zdolności, wielokrotnie nie mając kontroli nad nimi. Gdy pracownik reprezentuje szczególnie cenne dla organizacji kompetencje, pracodawca może zabezpieczyć się stosownym zapisem w umowie (nawiązanie kontraktu menedżerskiego lub zapis w umowie o zakazie konkurencji). Podkreślić należy, że takie zabezpieczenia dotyczą w większości wypadków kompetencji twardych i sporadycznie wykorzystywane są w kontekście umiejętności związanych z kreatywnością, innowacyjnym podejściem czy zdolnościami przywódczymi. Kompetencja pracownika ma charakter niematerialny – nie można jej bezpośrednio zobaczyć. Mimo to, poprzez szereg zachowań pracownika i efekty jego pracy kompetencję tę można zaobserwować. Kompetencje pracownicze podlegają zmienności (można je trenować). Można je też zaklasyfikować do mniej i bardziej skutecznych w osiąganiu ważnych dla organizacji celów (mierzalność kompetencji). Kompetencje pracownicze (zwłaszcza te definiowane jako twarde) można także stopniować; w zależności od poziomu biegłości – od poziomu podstawowego do eksperckiego.

Według Marszałek [2011, ss. 67–73] studenci i absolwenci uczelni, a także pracodawcy to dwie grupy osób (oprócz nauczycieli akademickich), których zadania na rynku pracy ściśle wiążą się z kompetencjami. Z jednej strony młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy z pewnym bagażem zdolności twardych, a także osobistych, a z drugiej strony pracodawcy (i/lub rekruterzy) poszukujący pracowników, których kompetencje zaspokoją ich potrzeby. Podczas rekrutacji poziom kompetencji miękk-

kich świeżo upieczonych absolwentów jest w wielu wypadkach niełatwy do zweryfikowania na innym niż deklaracyjny poziom. Zwłaszcza jeśli rekrutacja odbywa się bez wykorzystania psychometrycznych narzędzi, których celem byłoby sprawdzenie poziomu np. otwartości, stylu kierowania, czy inteligencji emocjonalnej kandydata. Ponadto doświadczenia pracodawców wskazują na obserwowane przez nich istotne braki w obszarze kompetencji miękkich wśród absolwentów [Raport PARP 2014, ss. 37, 55]. Z drugiej strony dotychczasowe badania pokazują także, że oczekiwania pracodawców dotyczące poziomu kompetencji miękkich u zatrudnianych absolwentów są mocno zawyżone [Wronowska 2013, ss. 861–871]. Pracodawcy widzą szereg trudności na początkowych etapach współpracy z absolwentami uczelni wyższych [Jasińska, Podgórska 2015, s. 18]. Należą do nich: brak umiejętności pracy w grupie i stawianie na indywidualizm, przypisywanie sobie sukcesu (a nie zespołowi, kiedy sukces jest efektem wspólnej pracy), brak odpowiedzialności za wykonane zadania, nietrzymanie się harmonogramów, brak lojalności, braki w umiejętnościach komunikacyjnych i autoprezentacyjnych, brak pokory, wysoka samoocena, nieprzyjmowanie słów krytyki, brak chęci do uczenia się, niechęć do podejmowania zobowiązań i decyzji [Jasińska, Podgórska 2015, s. 18].

Kompetencje miękkie można z powodzeniem rozwijać i doskonalić. W programie szkół wyższych brakuje zajęć szlifujących umiejętności interpersonalne, chociaż sytuacja ta w ostatnich latach ulega zmianie. Niektóre z uczelni przy Akademickich Biurach Karier czy Akademickich Centrach Karier organizują szkolenia i warsztaty szlifujące umiejętności komunikacyjne, zdolności negocjacyjne czy doskonalące techniki autoprezentacji. Pracodawcy są mniej skory do organizowania szkoleń szlifujących kompetencje interpersonalne [Jasińska, Podgórska 2015, s. 18].

Kompetencje miękkie absolwentów uczelni wyższych – doniesienia z dotychczasowych badań

Na podstawie przeprowadzonych badań [Robles 2012, s. 455] zestawiono najważniejsze kompetencje miękkie istotne dla pracodawców, gdzie m.in. znalazły się umiejętności komunikacyjne, zdolność kooperacji i pracy zespołowej, uprzejmość, pozytywne nastawienie.

Badania łódzkich naukowców przeprowadzone w grupie menedżerów oraz kierowników wyższego i średniego szczebla pokazały, że kompetencje miękkie ab-

solwentów kierunków ekonomicznych były równie pożądane jak umiejętności specjalistyczne [Dorożyński i in. 2016, ss. 98–99]. Badanie zostało przeprowadzone na reprezentatywnej próbie przedstawicieli 194 przedsiębiorstw, a także sześciu podmiotów niebędących przedsiębiorstwami. Zdecydowana większość z nich (187 organizacji) reprezentowała sektor MŚP. Najbardziej cenione zdolności interpersonalne to według ankietowanych pracodawców:

- znajomość technik negocjacyjnych;
- zdolność dyskusji, werbalizowania w jasny sposób swojego zdania, a także umiejętność sprawnej argumentacji, umiejętność prezentacji wyników pracy na forum;
- zdolność pracy pod presją czasu;
- umiejętność pracy w zespole;
- zdolność wyciągania wniosków;
- podejmowanie decyzji w sytuacji ryzyka;
- zarządzanie zespołem;
- kreatywne rozwiązywanie problemów;
- umiejętność utrzymania samodyscypliny podczas realizowania projektów długoterminowych;
- znajomość technik radzenia sobie ze stresem.

Idealna sylwetka absolwenta w oczach pracodawców charakteryzuje się [Budniowski, Dąbrowski, Gąsior, Macioł 2012]:

- motywacją i chęcią do podnoszenia kwalifikacji i uczenia się;
- samodzielnością;
- komunikatywnością;
- optymistycznym nastawieniem i chęcią budowania relacji z innymi;
- ambicją;
- lojalnością wobec pracodawcy;
- pokorą;
- zdolnością do innowacyjnego i analitycznego myślenia;
- elastycznością (absolwent potrafi odnaleźć się w dynamicznie zmieniającym się środowisku).

Według pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego najbardziej kluczowe kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych to: komunikatywność, myślenie analityczne i kreatywność [Podgórski 2010]. Sami pracodawcy są w większości zadowoleni z prezentowanych przez absolwentów kompetencji miękkich.

Poszukiwane zdolności społeczne pracownika różnią się w zależności od charakteru stanowiska, na które trwa rekrutacja. Analiza 250 ofert pracy pokazała, że kluczowe kompetencje miękkie na stanowisko kierownika projektu to: umiejętności komunikacyjne, organizacyjne i przywódcze, z kolei cechy najbardziej poszukiwane na stanowisku programisty to: umiejętność pracy zespołowej, chęć uczenia się i umiejętności komunikacyjne [Werewka, Wietecha 2015].

Analiza programów nauczania na kierunkach budownictwo w wiodących polskich uczelniach pokazała, że przedmioty związane z zarządzaniem, pomocne w opinii autorów artykułu w szlifowaniu kompetencji społecznych, kierowniczych i interpersonalnych zajmują maksymalnie 9% całości wszystkich zajęć realizowanych w toku nauczania [Janiak, Krasiński 2015, ss. 43–52]. Tymczasem kompetencje miękkie są również niezbędne w zawodzie inżyniera budownictwa. Kiedy ten pełni funkcję kierownika projektu czy kierownika budowy, zdolności interpersonalne i przywódcze poza wiedzą fachową są konieczne do profesjonalnego wywiązania się z powierzonych obowiązków.

Mimo kilku wartościowych prac badawczych dotyczących zapotrzebowania na kompetencje miękkie absolwentów uczelni wyższych, wciąż obserwowany jest niedosyt zajęć, warsztatów czy szkoleń będących elementami kształcenia akademickiego. Być może wynika to z niesatysfakcjonującej współpracy środowisk akademickich ze środowiskiem biznesowym [Wronowska 2015, s. 125].

Obecnie sektor MŚP jest uznawany za motor rozwoju gospodarczego kraju. Szacuje się, że w Polsce funkcjonuje 1,91 mln przedsiębiorstw z sektora MŚP, co stanowi 99,8% wszystkich przedsiębiorstw [Raport PARP 2017, s. 4, 13]. Systematycznie rośnie także udział MŚP w tworzeniu PKB. Struktura branżowa sektora MŚP przedstawia się następująco:

- branża usługowa – 50,8% wszystkich firm sektora MŚP,
- branża handlowa – 26,1% wszystkich firm sektora MŚP,
- branża budowlana – 12,8% wszystkich firm sektora MŚP,
- branża przemysłowa – 10,4% wszystkich firm sektora MŚP.

Liczba osób pracujących w sektorze MŚP stale rośnie. W 2015 r. zatrudnionych w nim było 6,5 mln osób, co stanowi 69,1% zatrudnionych w sektorze przedsiębiorstw [Raport PARP 2017, s. 23]. Przedsiębiorstwa z sektora MŚP są również kreatorem nowych miejsc pracy i przyczyniają się do wzrostu gospodarczego. To właśnie one w Polsce zagospodarowują znaczącą część zasobów dostępnej siły roboczej.

Małe i średnie przedsiębiorstwa cechuje szybkość reagowania na zmienne warunki zewnętrzne, większa skłonność do podejmowania ryzyka, operatywność, wysoka po-

datność na innowacje, elastyczność w kontaktach z rynkiem. Powoduje to, że przedsiębiorstwa MSP nie są już określane mianem zacofanych technologicznie. Wychodzą one poza swój lokalny rynek, stając się pionierami we wdrażaniu i generowaniu innowacyjnych rozwiązań. Potencjał innowacyjny przedsiębiorstwa rozwija się m.in. dzięki kompetencjom miękkim pracowników – ich kreatywności, elastyczności, otwartości.

W tym świetle szczególnie interesujące staje się to, jakie kompetencje miękkie są szczególnie preferowane przez przedsiębiorców i zatrudniających w sektorze MŚP.

Wyniki badań własnych

Celem przeprowadzenia niniejszych badań było uzyskanie informacji na temat najbardziej pożądaných kompetencji miękkich absolwentów uczelni wyższych w opinii przedsiębiorców reprezentujących sektor MŚP. Badania zostały przeprowadzone w lipcu 2018 r. Przeprowadzono je za pomocą metody kwestionariusza ankiety udostępnionego drogą e-mailową. W ankiecie znalazły się pytania otwarte i zamknięte. Osoby badane były proszone o zaznaczenie danych dotyczących: płci, wieku, wykształcenia, doświadczenia zawodowego (w latach), wielkości reprezentowanej organizacji, jej lokalizacji, a także reprezentowanej branży. Ankietowani proszeni byli o wypisanie stanowisk pracy, na które prowadzą aktualnie rekrutacje. Osoby badane były proszone także o zaznaczenie trzech spośród wymienionych w ankiecie kompetencji miękkich najbardziej ich zdaniem pożądane u absolwentów uczelni wyższych, których potencjalnie mieliby zatrudnić. Badani zaznaczali kompetencje spośród zaproponowanych przez autorów artykułu:

- umiejętność zarządzania czasem i terminowość,
- zdolności perswazyjne,
- kreatywność,
- umiejętność radzenia sobie ze stresem,
- zdolności organizacyjne,
- umiejętności interpersonalne i komunikacyjne,
- otwartość,
- zdolności adaptacyjne,
- logiczne myślenie,
- umiejętność rozwiązywania konfliktów,
- wysoka kultura osobista,

- umiejętność prezentowania swojej pracy na forum,
- umiejętność organizowania pracy zdalnej,
- delegowanie zadań,
- gotowość do uczenia się.

W badaniu wzięło udział 22 przedsiębiorców reprezentujących sektor MŚP – 12 mężczyzn i 10 kobiet. W zdecydowanej większości (82% całej grupy ankietowanych) znajdowali się w grupie wiekowej 25–35 lat. Cztery osoby badane mają więcej niż 35 lat. Wszyscy ankietowani posiadają wyższe wykształcenie, jedna z osób posiada także tytuł naukowy doktora. Doświadczenie zawodowe większości osób badanych plasuje się w przedziale 5–10 lat, średnio dla całej grupy to 8,5 roku. 12 osób badanych reprezentuje organizacje małe (zatrudniające do 50 pracowników), 10 – średnie (zatrudniające od 50 do 250 pracowników). Sześciu przedsiębiorców prowadzi swoją działalność w Poznaniu, siedmiu w Krakowie, dziewięciu w Warszawie. Osoby ankietowane reprezentują branże:

- IT – 7 przedsiębiorców,
- handel – 9 przedsiębiorców,
- e-commerce – 6 przedsiębiorców.

Stanowiska, na które ankietowani prowadzą rekrutację, to:

- Account Manager,
- specjalista ds. sprzedaży i obsługi klienta,
- handlowiec,
- Junior Project Manager,
- Project Manager,
- Junior Sales Assistant,
- Junior Development Manager,
- pracownik administracyjny,
- specjalista IT
- programista,
- specjalista ds. marketingu,
- magazynier,
- logistyk,
- Development Manager,
- asystent obsługi klienta,
- przedstawiciel handlowy,
- specjalista ds. social media.

Ponadto zatrudniani są także praktykanci i stażyści. Jeden z badanych przedsiębiorców oferuje w swojej organizacji program kilkumiesięcznych praktyk dedykowanych studentom początkowych lat studiów.

Najbardziej pożądanymi kompetencjami miękkimi z perspektywy badanych przedsiębiorców były: chęć do nauki, zdolności organizacyjne oraz umiejętności komunikacyjne i interpersonalne. Najmniej istotne w oczach pracodawców były: zdolności perswazyjne, umiejętność rozwiązywania konfliktów i delegowania zadań. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Kluczowe kompetencje miękkie z perspektywy przedsiębiorców – wyniki badań własnych

Kompetencja	n
Chęć do nauki	12
Delegowanie zadań	1
Umiejętność organizowania pracy zdalnej	7
Umiejętność prezentowania swojej pracy na forum	10
Wysoka kultura osobista	7
Umiejętność rozwiązywania konfliktów	10
Logiczne myślenie	5
Zdolności adaptacyjne	8
Otwartość	8
Umiejętności komunikacyjne i interpersonalne	11
Zdolności organizacyjne	12
Umiejętność radzenia sobie ze stresem	6
Kreatywność	8
Zdolności perswazyjne	3
Umiejętność zarządzania czasem i terminowość	8

Źródło: Opracowanie własne.

Osoby badane mogły też wypisać te kompetencje miękkie, które nie znalazły się w propozycji autorów ankiety, a w uznaniu ankietowanych są ważne. Wśród proponowanych odpowiedzi pojawiły się:

- szacunek do otoczenia,
- chęć do pracy,
- elastyczność,
- lojalność,

- wykonywanie poleceń służbowych,
- praca pod presją czasu,
- wykazywanie inicjatywy,
- dynamizm działania,
- rozwinięta inteligencja emocjonalna,
- poczucie humoru,
- punktualność,
- dotrzymywanie słowa,
- „serce do wykonywanej pracy”.

Wyniki badań własnych w dużym stopniu pokrywają się z doniesieniami z dotychczasowych prac. Widać wyraźne analogie do wyników badań łódzkich przedsiębiorców z sektora MŚP. Rezultaty obu badań pokazały, że wysoko cenione są umiejętności komunikacyjne i umiejętność autoprezentacji. Zdolności te są szlifowane w edukacji akademickiej poprzez przygotowania ustnych prezentacji na wybrane tematy, przedstawianie wyników przeprowadzonych badań w ramach projektu czy choćby podczas ustnych egzaminów. Osoby badane rekrutują absolwentów na stanowiska odpowiedzialne za nawiązanie i utrzymanie kontaktu z klientem (13 ankietowanych pracodawców), a także na stanowiska menedżerskie związane z kierowaniem czy zarządzaniem (8 ankietowanych pracodawców). Może zastanawiać fakt, że żaden z ankietowanych nie wskazał na istotną rolę umiejętności kierowniczych czy przywódczych. Umiejętność delegowania zadań za ważną uznała jedynie jedna osoba ankietowana. Delegowanie zadań jest także domeną kierowników i menedżerów. Badanie w przyszłości mogłoby zostać wzbogacone o pozyskanie szczegółowych informacji o pożądanej sylwetce menedżera czy kierownika zatrudnianego przez pracodawców z sektora MŚP. Badanie wprawdzie miałoby charakter jakościowy, ale dostarczyłoby pewnej wiedzy co do oczekiwań przedsiębiorców. Do istotnych ograniczeń niniejszych badań należy niewielka próba badawcza. Mimo to grupa badanych jest jednolita. Próba przedstawia grupę przedsiębiorców reprezentujących sektor MŚP z dużych polskich miast zatrudniających w większości specjalistów ds. kontaktu z klientami. W kolejnych badaniach można byłoby się skupić na rozpoznaniu opinii absolwentów dotyczących własnych kompetencji zawodowych (nie tylko miękkich).

Podsumowanie

Współczesny zmienny, a przez to wymagający rynek pracy wysyła wyraźne sygnały zapotrzebowania na pracowników, których zdolności nie ograniczają się tylko do wiedzy i doświadczenia zawodowego, ale dotyczą też umiejętności społecznych. Zdolności te są kluczowe nie tylko dla pracodawców związanych z dużymi korporacjami, ale także dla zatrudniających w sektorze MŚP. Przedsiębiorcy z sektora MŚP stawiają na pracownika, którego charakteryzuje komunikatywność, umiejętność prezentowania swoich pomysłów na forum, potrafiącego zarządzać czasem, wyrażającego gotowość do nauki. Konieczne wydaje się umożliwienie studentom szlifowania kompetencji miękkich, zwłaszcza przez wzgląd na fakt, że te w oczach pracodawców są niewystarczające [Wronowska 2013, 2015]. Wykształcenie akademickie, chociaż niezwykle cenne, nie gwarantuje zatrudnienia. Poza umiejętnościami twardymi na rynku pracy liczą się kompetencje miękkie, które w większości podlegają szkoleniu. Stąd wynikają implikacje do dalszych prac nad poszerzaniem programu szkół wyższych o zajęcia warsztatowe czy szkoleniowe, gdzie studenci szlifowaliby zdolności komunikacyjne i autoprezentacyjne (tak istotne dla ankietowanych), ale też doskonalili umiejętności zarządzania grupą osób, uczyli się efektywnej organizacji pracy zespołowej i indywidualnej.

Bibliografia

Boyatzis R.E. (2008), *Competencies in the 21st century*, „Journal of Management Development”, z. 27, nr 1.

Budnikowski A., Dabrowski D., Gąsior U., Macioł S. (2012), *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „E-mentor”, z. 4, nr 46.

Dorożyński T., Świerkocki J., Urbaniak W. (2017), *Oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów studiów ekonomicznych. Wyniki badania bezpośredniego*, „Comparative Economic Research. Central and Eastern Europe”, nr 19.

Górniak J. (red.) (2014), *Kompetencje Polaków a potrzeby gospodarki polskiej. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 roku*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

Janiak E., Krasiński M. (2015), *Diagnoza stanu nauczania inżynierów budownictwa w zakresie zarządzania w polskich uczelniach technicznych*, „Nauki o Zarządzaniu”, z. 2, nr 23.

Jasińska M., Podgórska K. (2015), *Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy*, „E-mentor”, z. 5, nr 62.

Juchnowicz M. (red.) (2014), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy-narzędzia-aplikacje*, PWE, Warszawa.

Lloyd C., Payne J. (2008), *What is a skilled job? Exploring worker perceptions of skill in two UK call centres*, [online] <http://orca.cf.ac.uk/24967/1/SKOPEWP81.pdf>.

Marszałek A. (2011), *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, „E-mentor”, z. 3, nr 40.

Podgórski A. (2010), *Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawsko-pomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”*, Biuro Karier UMK, Toruń.

Raport PARP (2017), [online] https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/raport%20o%20stanie%20sektora%20msp%20w%20polsce_2017.pdf, dostęp: 10.12.2018.

Robles M. (2012), *Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace*, „Business Communication Quarterly”, z. 75, nr 4.

Roos J., Edvinsson L., Dragonetti N.C. (1997), *Intellectual capital: Navigating the new business landscape*, Springer.

Santarek K. (2016), *Pojęcia kreatywności i innowacyjności. Działania rozwijające kreatywność i innowacyjność studentów*, Ekspertyza Komitetu Inżynierii Produkcji Polskiej Akademii Nauk, Komitet Inżynierii Produkcji, Warszawa.

Szaban J.M. (2012), *Zachowania organizacyjne. Aspekt międzykulturowy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Werewka J., Wietecha M. (2015), *Analiza wpływu kompetencji miękkich przy przejściu programistów na stanowiska kierowników projektów*, „Informatyka Ekonomiczna”, z. 4, nr 38.

WHO//MNH/PSF (1997), *Life Skills Education in for Children and Adolescents in Schools*, 93.7A.Rev.2, World Health Organization, Geneva.

Wronowska G. (2013), *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych w Polsce jako przykład bariery wejścia na rynek pracy* [w:] *Prace Naukowe UE we Wrocławiu*, „Ekonomia”, nr 305, Wydawnictwo UE we Wrocławiu, Wrocław.

Wronowska G. (2015), *Oczekiwania na rynku pracy. Pracodawcy a absolwenci szkół wyższych w Polsce*, „Studia Ekonomiczne”, nr 214.

Anna Dolot*

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Wydział Zarządzania

Co motywuje do pracy pokolenie Z – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych

What Motivates Generation Z at Work – Selected Aspects – Empirical Research Results

Abstract: Unemployment decrease noticeable on the Polish labour market results in employers' activity dedicated to recruiting and retaining employees. Simultaneously, employees' age diversity is also growing. Next to already present Generations of Baby Boomers, X and Y, Generation Z is the youngest generation only just joining the labour market. The theoretical part of this paper presents a short description of Generation Z and its age ranges existing in the literature. Additionally, it defines selected terms from the area of motivation. The aim of the paper was an attempt to identify motivational factors important for Generation Z representatives as well as their financial expectations. The results presented in the paper are based on secondary sources of information as well as primary empirical research. 1162 Generation Z representatives have been examined with the help of a survey method using the questionnaire technique. The results depict the following most important motivational factors for young people: work climate, compensation as well as certainty of employment.

It should be highlighted that only a part of the research in the area of Generation Z has been presented in this paper.

Key-words: Generation Z, job motivation, motivational factors, financial expectations, labour market, age diversity.

* anna.dolot@uek.krakow.pl

Wstęp

Współczesny rynek pracy przechodzi dynamiczne zmiany. Kryzys gospodarczy sprzed kilku lat (po roku 2008), skutkujący rosnącym wówczas bezrobociem, wydaje się odległą przeszłością w kontekście aktualnego systematycznego spadku bezrobocia. Pracodawcy zmagający się z problemem braku pracowników przy jednoczesnym rosnącym zapotrzebowaniu na nich podejmują różne działania mające na celu zwiększenie atrakcyjności swoich miejsc pracy. Istotne jest nie tyle zatrudnienie, ile przede wszystkim zatrzymanie wartościowych pracowników. Tymczasem na rynku pracy coraz liczniej pojawiają się reprezentanci nowego pokolenia. Choć różnie nazywane i definiowane, najczęściej określane jest mianem pokolenia Z. Jak każde kolejne pokolenie wydaje się ono nieco odmienne od swoich poprzedników. Rosnące różnicowanie wiekowe pracowników i ich równoległe funkcjonowanie może stanowić pewną trudność w kontekście zarządzania ludźmi.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytania: „Jakie czynniki motywują do pracy przedstawicieli pokolenia Z?”, „Co jest ważne dla przedstawicieli pokolenia Z?”. Dodatkowo podjęta została próba dookreślenia wysokości oczekiwanego przez pokolenie Z wynagrodzenia.

Aby osiągnąć założone cele, przeprowadzono ilościowe badania empiryczne na próbie 1162 respondentów – reprezentantów pokolenia Z. Wykorzystano metodę kwestionariuszową. Choć próba badawcza nie może być uznana za reprezentatywną, wydaje się, że wyniki badań mogą stanowić wartość dodaną zarówno dla środowiska naukowego, jak i otoczenia biznesowego. Poznanie czynników, które motywują do pracy pokolenie Z pozwoli podjąć próbę stworzenia miejsc i warunków pracy, w których młodzi ludzie będą mogli w pełni wykorzystać swój potencjał.

Pokolenie Z – przedziały wiekowe, terminologia, wybrane cechy charakterystyczne

Pokolenia najczęściej definiowane są przedziałami wiekowymi, w których się rodzą¹. W kontekście pokolenia Z w literaturze przedmiotu widoczna jest duża różnorodność

¹ Rozważania dotyczące definicji terminu „pokolenie” zostały przedstawione przez autorkę we wcześniejszych artykułach traktujących o pokoleniu Z i prowadzonych badaniach, które znajdują się obecnie w procesie publikacji (po pozytywnej recenzji): *Proces poszukiwania pracy przez młode pokolenie – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych*, „Studia Ekonomiczne”; *Characteristics of Generation Z – selected aspects*, e-mentor.

w podawaniu przedziałów wiekowych definiujących to pokolenie. Przegląd literatury znajduje odzwierciedlenie w tabeli 1.

Tabela 1. Przedziały wiekowe definiujące pokolenie Z - przegląd literatury przedmiotu

Przedział wiekowy pokolenia Z	Autorzy
urodzeni w 1990 i później	Świerkosz-Hołysz 2016, s. 441; Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014, s. 407; Wiktorowicz, Warwas 2016, s. 22; Wojtaszczyk 2013
urodzeni w latach 1990–1999	Half 2015
urodzeni w latach 1991–2000	Tulgan 2009, s. 5
urodzeni w latach 1993–2012	White 2017
urodzeni w latach 1993–2005	Turner 2013, s. 18
urodzeni po roku 1995	Opolska-Bieleńska 2016, s. 37; Ensari 2017, s. 53; Dudek 2017, s. 144; Nieżurawska, Dziadkiewicz 2016, s. 663

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Choć pokolenie Z jest najmłodszym pokoleniem na rynku pracy, zwraca uwagę znacząca liczba określeń, jakimi jest ono mianowane. W terminologii widoczna jest duża liczba zapożyczeń z języka angielskiego: *iGeneration*, *Gen Tech*, *Online Generation*, *Post Millennials*, *Facebook Generation*, *Switchers*, „*always clicking*”. Poza określeniem „pokolenie Z”, jako kolejne po pokoleniach X i Y, w nazewnictwie tego pokolenia wykorzystywane są również inne litery alfabetu:

- pokolenie C (*C Generation*), które pochodzi od takich słów jak *connected*, gdyż jego przedstawiciele są „podłączeni do internetu”; *computerized*; *communicating*; *content-centric*, *community-oriented*, *change* (gdyż uważa się, że jest to pokolenie, które lubi zmiany) [Świerkosz-Hołysz 2016, s. 440; Hysa 2016, s. 389; Dudek 2017, ss. 144–145],
- pokolenie D (*D Generation*), ze względu na określenia *Digital* czy *Dotcom children generation*,
- pokolenie R (*R Generation*), ze względu na określenie *Responsibility generation* [Csobanka 2016, s. 67].

Analizując przedział czasowy, w jakim urodzili się i wzrastali reprezentanci pokolenia Z, warto zauważyć, że przynajmniej starsza ich część miała możliwość obserwowania takich wydarzeń jak międzynarodowy kryzys ekonomiczny (zapoczątkowany w 2008 roku), ataki terrorystyczne (w Stanach Zjednoczonych w roku 2001, w Madry-

cie w roku 2004 czy Londynie w roku 2005) czy zmiany klimatyczne oraz ich skutki. Owe zdarzenia, choć o charakterze międzynarodowym, mogły mieć wpływ na kształtowanie się postaw młodych ludzi również w Polsce.

W literaturze przedmiotu obecne są publikacje, w których podejmowane są próby scharakteryzowania pokolenia Z. Jedną z najpopularniejszych charakterystyk tych młodych ludzi jest ich silna potrzeba obecności w świecie wirtualnym. Uważa się, że reprezentanci pokolenia Z nie potrafią funkcjonować bez internetu i mediów elektronicznych (są one dla nich czymś zwyczajnym i codziennym). Dzieje się tak do tego stopnia, że potrafią równolegle funkcjonować w świecie rzeczywistym oraz wirtualnym i płynnie przechodzić z jednego do drugiego (ich zdaniem oba światy się uzupełniają) [Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014, s. 407].

Istnieją również charakterystyki, które niejednoznacznie przedstawiają pokolenie Z. Choć część badań wskazuje, że reprezentanci pokolenia Z chcieliby osiągnąć oszałamiającą karierę zawodową natychmiast, bez wysiłku [Hysa 2016, s. 390], istnieją także badania, w których szybka kariera zawodowa jako priorytet stanowi najrzadziej wybraną przez pokolenie Z opcję². Nie jest to jedyny obszar odmiennych wyników badań dotyczących pokolenia Z, co może świadczyć o pewnym (być może dużym) ich zróżnicowaniu.

Choć pokolenie Z jest najmłodsze na rynku pracy, istnieje duża liczba publikacji na jego temat. Dzieje się tak dlatego, że jako kolejne pokolenie (po Baby Boomers, pokoleniach X i Y) zaczyna funkcjonować na rynku pracy, różniąc się od wcześniejszych, starszych pokoleń. Różnorodność pokoleniowa wymaga od współczesnego pracodawcy szczególnej wrażliwości na potrzeby każdej z tych grup i umiejętnego dostosowania środowiska pracy do ich wymogów [Bednarska, Grobelna 2017, s. 110]. Dlatego też poznanie czynników, które reprezentanci pokolenia Z wskazują jako motywujące, może ułatwić pracodawcom ich pozyskanie i efektywne nimi zarządzanie.

² Obszerniejsze rozważania dotyczące charakterystyk pokolenia Z, istniejących w literaturze przedmiotu oraz dokonanych na podstawie własnych badań empirycznych przedstawiono we wcześniejszej pracy autorki pt. *Characteristics of Generation Z – selected aspects*, e-mentor (w procesie publikacji, po pozytywnej recenzji). Z tej przyczyny dogłębna charakterystyka pokolenia Z nie będzie powielana w niniejszej publikacji.

Motywowania do pracy oraz czynniki motywacyjne

Pojęcia takie jak motywowanie pracownika, motywacja pracownika czy czynniki motywacyjne są zagadnieniami niezwykle istotnymi zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki gospodarczej. Należy też podkreślić, że są one od dawna obszernie opisywane w teorii (stąd w niniejszym podrozdziale zostaną opisane jedynie kluczowe i wybrane zagadnienia).

Motywowanie do pracy polega na „oddziaływaniu przez rozmaite formy i środki na pracowników tak, by ich zachowania były zgodne z wolą kierującego, aby zmierzały do zrealizowania postawionych przed nimi zadań. Motywowanie do pracy jest więc procesem” [Jasiński 2001, s. 16]. Inni autorzy podkreślają złożoność tego procesu, który polega na docieraniu do motywacji zatrudnionych pracowników oraz wywoływaniu gotowości do określonej postawy i działania. Dalej wskazują oni, że jest to „proces, za który odpowiada podmiot oddziałujący, system celowego oddziaływania, uruchamiania i podtrzymywania motywów danego człowieka. Reguluje postawy i stymuluje wyniki pracy ludzi” [Kawka, Listwan 2010, s. 169]. Wydaje się zatem, że poznanie zarówno pracownika, jak i motywów jego działania stanowi istotny obszar zarządzania ludźmi.

Tymczasem motywacja pracownika rozumiana jest jako ważne dla danej osoby powody, które wywołują, ukierunkowują i podtrzymują pożądane zachowania. Intensywność motywacji zależy od hierarchii celów zawodowych i odczucia wartości indywidualnych potrzeb [Juchnowicz 2014, s. 390]. Może się ona różnić między poszczególnymi jednostkami, nawet jeśli owe jednostki będzie łączyła pokoleniowa więź. Nie zmienia to jednak faktu, iż interesującym obszarem badań jest poznanie choćby kierunku działania, sposobu myślenia owych jednostek w kontekście tego, co motywuje ich do pracy.

Istotny wydaje się sposób motywowania, czyli oddziaływania na pracownika. Podkreśla się, że motywowanie pracowników składa się z wielu czynników, nie tylko finansowych czy chęci zadowolenia, lecz także z potrzeby osiągnięć i znaczenia pracy [Zajac 2014, ss. 185–186]. Koziół i Tyrańska w zbiorze czynników motywacyjnych wyróżniają podklasę uwarunkowań charakterystycznych dla środowiska pracy, a także podklasę środków zachęty oraz środków perswazji [2002, s. 32]. Pojęcie czynników motywacyjnych współlistnieje z pojęciem systemu motywacyjnego, co podkreśla Pochtowski, wskazując, że „system motywowania pracowników obejmuje wspólny zbiór elementów (warunków i czynników), mających zapewnić odpo-

wiednio wysoki poziom motywacji zatrudnionego personelu” [2003, s. 207]. Wśród owych warunków i czynników wymieniane są m.in.: lokalizacja firmy, jej wizerunek na rynku, sytuacja ekonomiczna firmy, jej struktura organizacyjna, treść, warunki i organizacja pracy, stosunki społeczne czy wymieniane już wcześniej środki przymusu, zachęty (bodźce materialne i niematerialne) i perswazji [Pocztowski 2003, s. 207; Borkowska 2006, s. 336].

Należy podkreślić, że istnieją już prace, które czynniki motywacyjne analizują w ujęciu teoretycznym, wyróżniając zróżnicowane typologie i klasyfikacje [Stabryła 1998; Michalik 2009; Kozioł 2011; Kamińska 2013], uwzględniając m.in. (ważne ze względu na metodykę prowadzonych badań) czynniki motywacyjne płacowe oraz pozapłacowe [por. Stabryła 1998, s. 188; Kozioł 2011, s. 52].

Istnieją badania wskazujące konkretne czynniki motywacyjne pracowników w ujęciu empirycznym, zarówno na świecie [Buckingham, Hoffman 2004], jak i w Polsce [Kopertyńska 2007; Gołembski 2012; Piotrowska, Puchała 2012; Dolot 2014; Niemczyk, Niemczyk, Mądry 2016]. Istnieją także badania empiryczne traktujące o czynnikach motywujących poprzedników pokolenia Z, m.in. pokolenia Y [Andrałojć, Ławrynowicz 2012]. Wskazywane są także czynniki motywujące oraz postawy w pracy przedstawicieli pokolenia X [Dziadkiewicz, Nieżurawska 2014, ss. 50–51]. Ze względu na fakt, że reprezentanci pokolenia Z dopiero wchodzi na rynek pracy, badania w obszarze czynników, które motywują ich do pracy, są nadal rzadkością [Nieżurawska, Dziadkiewicz 2016], stąd próba podjęcia i zgłębienia tego tematu.

Metodyka prowadzonych badań

Celem badań była próba odpowiedzi na pytania: „Jakie czynniki motywują do pracy przedstawicieli pokolenia Z?”, „Co jest ważne dla przedstawicieli pokolenia Z?”. Dodatkowo podjęta została próba dookreślenia wysokości oczekiwanego wynagrodzenia reprezentantów pokolenia Z.

Dla osiągnięcia założonego celu wykorzystano zarówno źródła wtórne, jak i pierwotne. W pierwszej kolejności przeprowadzono kwerendę piśmiennictwa, która posłużyła jako podstawa teoretyczna do analiz empirycznych. Dla pozyskania informacji ze źródeł pierwotnych przeprowadzono badania empiryczne we współpracy z Grupą ATERIMA, która integruje marki ATERIMA, ATERIMA MED i ATERIMA HR, zapewniając profesjonalne usługi w obszarze zatrudnienia. Badania zrealizowano z wykorzysta-

niem metody badań sondażowych i techniki ankiety. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety [Babbie 2004, ss. 206–207], w którym zawarto pytania wielokrotnego wyboru. Do badania wykorzystano zarówno klasyczne narzędzie, jakim był kwestionariusz przygotowany w formie papierowej, jak i (ze względu na specyfikę badanych respondentów) kwestionariusz internetowy [Andrałojć 2006, s. 109].

Badania prowadzone były w okresie od maja do lipca 2017 r. na terenie całej Polski.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięło udział 1162 respondentów. Większość badanych respondentów stanowiły kobiety (72%). Doprecyzowania wymaga grupa wiekowa badanych. Jak wynika z dokonanej w części teoretycznej analizy literatury przedmiotu, trudno jednoznacznie zdefiniować przedział wiekowy tego pokolenia. Badaniem objęto osoby urodzone w 1990 roku i później. Decyzję taką podjęto z trzech powodów. Po pierwsze, jest to najszerszy przedział wiekowy definiujący pokolenie Z, propagowany przez stosunkowo dużą liczbę autorów (tabela 1). Po drugie, szersze podejście do zagadnienia daje możliwość porównania, czy w przedziałach wiekowych osób urodzonych w latach 1990–1995 oraz po roku 1995 (tabela 1) są widoczne różnice w udzielanych odpowiedziach. A zatem takie definiowanie pokolenia Z umożliwi dokonanie analizy porównawczej. Trzeci powód dotyczy samych doświadczeń zawodowych reprezentantów pokolenia Z. Wydaje się, że osoby urodzone po roku 1995, czyli mające obecnie 22 lata, mają raczej ograniczone doświadczenie zawodowe, a ich odpowiedzi nie do końca są oparte na rzeczywistych odczuciach i emocjach, jakie mogły im towarzyszyć w pracy. Poszerzenie zakresu wiekowego zwiększa liczbę odpowiedzi osób, które posiadają już kilkuletnie doświadczenie zawodowe. Powyższe rozważania dotyczące wieku badanych respondentów determinują celowy dobór próby.

Strukturę wiekową badanych respondentów przedstawiono w tabeli 2. Wynika z niej, że najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 23 lat. Widoczny jest także istotny udział osób urodzonych w latach 1990–1995 (łącznie 44% badanych respondentów).

Tabela 2. Struktura wiekowa badanych respondentów

Wiek badanych respondentów	Udział procentowy
19 lat	3%
20 lat	12%
21 lat	18%
22 lat	17%
23 lat	18%
24 lat	13%
25 lat	8%
26 lat	5%
27 lat	2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zdecydowaną większość badanych respondentów stanowiły osoby studiujące (93%). Najwięcej było osób studiujących kierunki ekonomiczne (79%), dalej humanistyczne (10%), techniczne (7%) i przyrodnicze (1%). W kontekście aktywności zawodowej największy odsetek badanych respondentów stanowiły osoby pracujące zawodowo (45%), pracujące dorywczo (wykonujące prace fizyczne lub niezwiązane z dalszym rozwojem zawodowym – 29%), natomiast osoby niepracujące stanowiły 26%. W grupie osób pracujących zawodowo zbadano także zróżnicowanie w doświadczeniu: najliczniejszą grupę stanowiły osoby pracujące zawodowo dłużej niż 2 lata (30% wszystkich pracujących zawodowo), dalej pracujący zawodowo z doświadczeniem do roku (29%), do pół roku (22%) i do 2 lat (19%).

Ze względu na przedstawioną wcześniej charakterystykę próby badawczej (jej strukturę), należy mieć na uwadze, że nie jest ona reprezentatywna, a wyniki badań nie mogą być uogólniane na populację.

Wyniki prowadzonych badań

Reprezentantom pokolenia Z przedstawiono 19 zróżnicowanych czynników motywujących. Miały one charakter zarówno płacowy, jak i pozapłacowy. Ich wybór został dokonany na podstawie opisywanych w cytowanej literaturze przedmiotu czynników motywacyjnych oraz badań pilotażowych. Badania pilotażowe polegały na wywiadach i dyskusjach w grupach reprezentantów pokolenia Z na temat czynników, które motywują ich do pracy. W badaniu właściwym respondenci byli proszeni o ustosunkowanie się do każdego czynnika w pięciostopniowej skali Likerta, gdzie „1” oznacza-

ło „jest dla mnie zdecydowanie nieważne” i dalej: „2 – jest dla mnie raczej nieważne”, „3 – trudno powiedzieć”, „4 – jest dla mnie raczej ważne”, „5 – jest dla mnie zdecydowanie ważne”.

Jak wskazują wyniki (wykres 1), najistotniejszym czynnikiem dla badanej grupy respondentów okazała się atmosfera pracy (93% uzyskanych wyników). Wydaje się zatem, że dla młodych ludzi ich samopoczucie w pracy, tworzone raczej przez czynniki pozapłacowe, w tym ludzi, z którymi współpracują, są niezwykle ważne. Analizując atmosferę pracy i doświadczenie zawodowe, częściej atmosferę pracy jako czynnik zdecydowanie ważny (przynając 5 pkt) oceniali ci respondenci, którzy posiadali już doświadczenie zawodowe niż osoby niepracujące.

Już na drugim miejscu uplasował się czynnik związany z wynagrodzeniem (91% uzyskanych wyników). Wątek ten został pogłębiony w kolejnym pytaniu dotyczącym oczekiwań finansowych (na którego struktura odpowiedzi została przedstawiona w dalszej części artykułu). Zwraca uwagę fakt, że na trzecim miejscu znalazł się czynnik, jakim jest pewność zatrudnienia (88% uzyskanych wyników). Wydaje się, że opisane wcześniej warunki, w jakich dorastali reprezentanci pokolenia Z (m.in. kryzys gospodarczy, którego byli świadkami jako nastolatki) mogły mieć wpływ na taki wynik. Wniosek ów potwierdzany jest w rozmowach z praktykami – młodzi ludzie podczas rozmów kwalifikacyjnych pytają o umowy o pracę, szukają pracy na etat, chcąc się poczuć bezpiecznie w miejscu pracy, szukają stabilizacji.

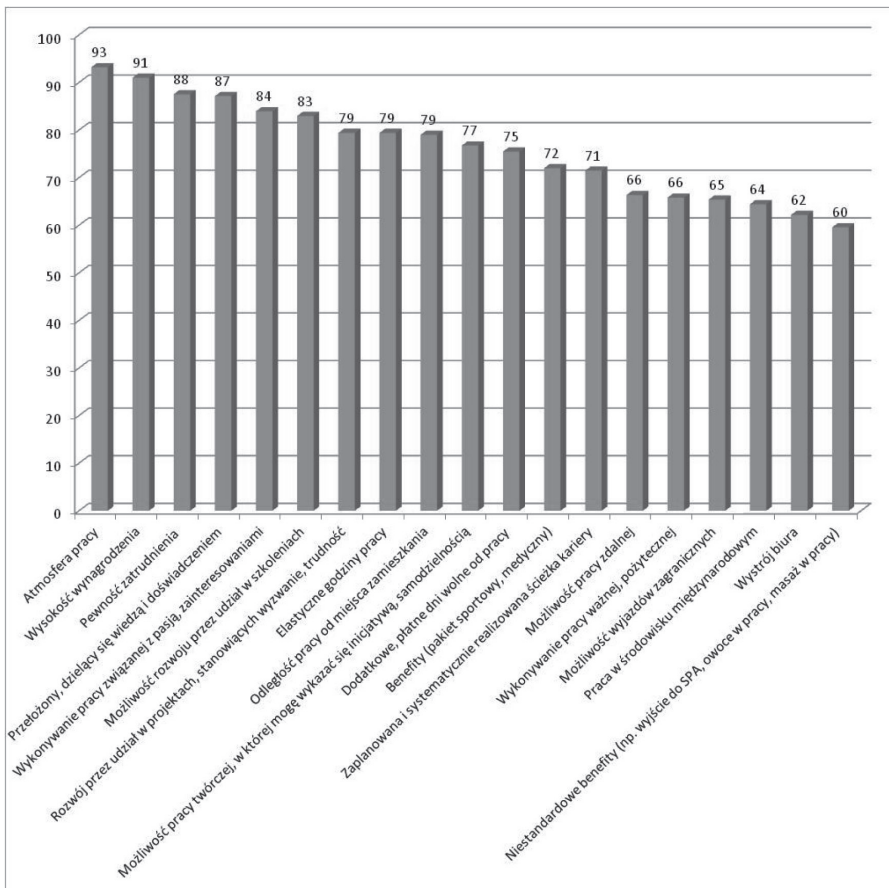
Choć w praktyce gospodarczej widoczny jest trend, w którym organizacje dążą do niestandardowych, wręcz wyszukanych i niespotykanych wcześniej czynników motywacyjnych (np. posiłek złożony z owoców, masaż relaksacyjny), dla młodych ludzi takie czynniki plasują się na ostatnim miejscu.

Zwraca jednak uwagę następujący fakt: najrzadziej wybierana odpowiedź (niestandardowe benefity) to aż 60% wskazań. Do najczęściej wybieranego czynnika (o wysokiej wartości – 93%) dzielą ją jedynie 23 p.p. różnicy. Oznacza to stosunkowo niedużą rozpiętość między skrajnymi wartościami. Wydaje się zatem, że choć wśród młodych ludzi widoczna jest określona hierarchia czynników motywacyjnych, to ich oczekiwania, szczególnie w kontekście czynników pozapłacowych, są po prostu duże³.

3 Autorka niniejszych badań prowadziła także badania w obszarze czynników motywacyjnych w krakowskich dużych przedsiębiorstwach, gdzie struktura wiekowa badanych respondentów w znaczącym stopniu obejmowała pracowników starszych niż reprezentanci pokolenia Z (głównie pokolenie Y) [Dolot 2014]. Różnica między najbardziej i najmniej preferowanym czynnikiem motywacyjnym wynosiła aż 77 p.p.

Dokonano także porównania między dwoma przedziałami wiekowymi: osobami urodzonymi w latach 1990–1995 oraz po roku 1995. Wyniki przedstawiono na wykresie 2.

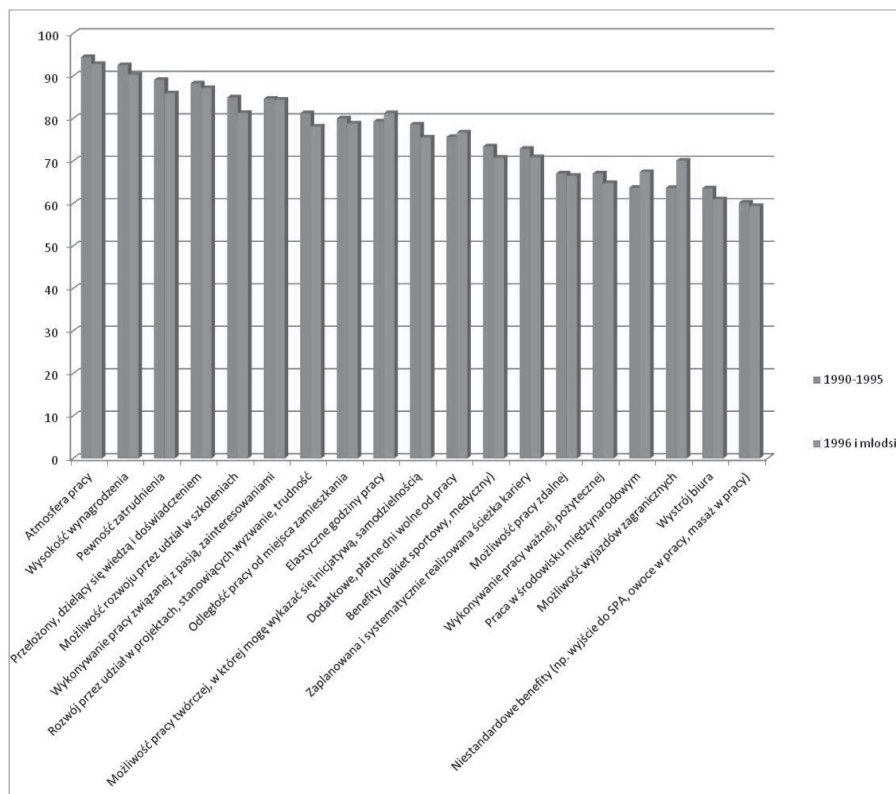
Wykres 1. Struktura czynników motywujących do pracy pokolenie Z (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

Struktura odpowiedzi między dwiema grupami wiekowymi wydaje się bardzo podobna. Czynnikiem, który w największym stopniu (choć jest to jedynie 6 p.p.) różnicuje badane grupy, jest możliwość wyjazdów zagranicznych – młodsza grupa wiekowa ocenia ten czynnik jako bardziej atrakcyjny. Dla młodszych respondentów minimalnie ważniejszym w pierwszej trójce czynnikami jest przełożony, który dzieli się wiedzą i doświadczeniem niż pewność zatrudnienia.

Wykres 2. Struktura czynników motywujących do pracy pokolenie Z z uwzględnieniem przedziałów wiekowych badanych respondentów (w %)



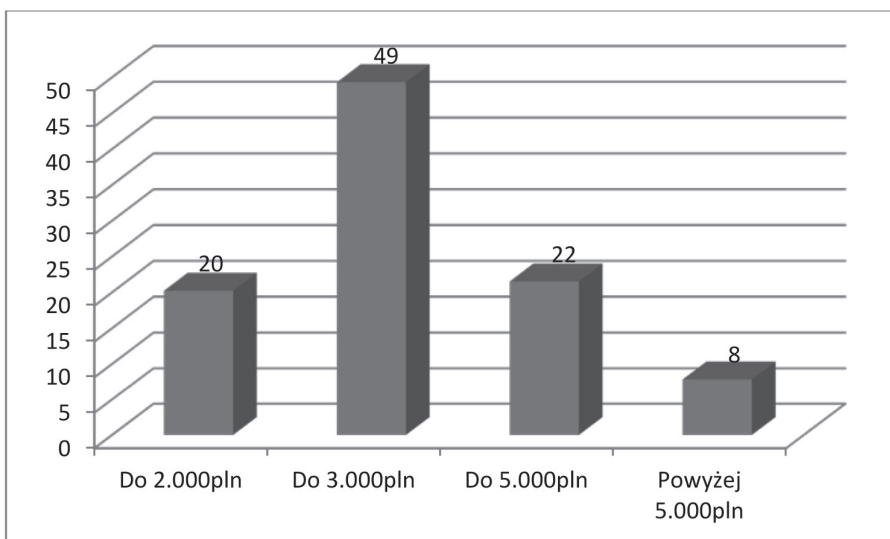
Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

W odniesieniu do przytoczonego w części teoretycznej podziału na czynniki motywacji płacowej i pozapłacowej, a także ze względu na budzące ogólne zainteresowanie kwestie finansowe badanych respondentów zapytano o ich aktualne oczekiwania finansowe. Sformułowanie „aktualne” oznaczało, że badani respondenci pytani byli o to, ile obecnie (bez względu na wiek, doświadczenie czy inne zmienne) chcieliby zarabiać. Wartość dotyczyła kwoty netto. Wyniki przedstawiono na wykresie 3.

Niemal połowa badanych respondentów oczekuje wynagrodzenia do 3 tys. zł (49%) (czyli do około 4210 brutto przy umowie o pracę). Najrzadziej oczekiwaną wartością jest kwota powyżej 5 tys. zł netto (8%). Nie jest zaskoczeniem, że najbardziej wygórowane oczekiwania finansowe mieli respondenci posiadający więcej niż dwu-

letnie doświadczenie zawodowe (było to 38% osób oczekujących wynagrodzenia powyżej 5 tys. zł netto). Na drugim jednak miejscu pojawiły się osoby niepracujące (25%). Być może ich wysokie oczekiwania finansowe stanowią przeszkodę w znalezieniu pracy. Najniższe oczekiwania finansowe (do 2 tys. zł netto) zgłaszały w pierwszej kolejności osoby pracujące dorywczo (43%), w drugiej osoby niepracujące (31%). Nie można jednoznacznie powiedzieć, że im mniejsze doświadczenie zawodowe, tym mniejsze oczekiwania finansowe, gdyż najmniej liczną grupą oczekującą wynagrodzenia do 2 tys. netto były osoby mające mniej niż dwuletnie doświadczenie zawodowe (2%).

Wykres 3. Wysokość oczekiwanego wynagrodzenia wśród reprezentantów pokolenia Z (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych badań.

Wnioski

Reprezentanci pokolenia Z za ważne czynniki motywacyjne uważają atmosferę pracy, wysokość wynagrodzenia, pewność zatrudnienia oraz przełożonego dzielącego się wiedzą i doświadczeniem. Są to czynniki, które wydają się świadczyć o pewnym poziomie dojrzałości i zdroworozsądkowym podejściu do pracy. Zwraca uwagę

fakt, że w kontekście czynników wskazanych w dalszej kolejności częściej były to czynniki związane z rozwojem (szkolenia, projekty stanowiące wyzwanie) lub wykonywanie pracy związanej z pasją i zainteresowaniami niż niestandardowe benefity takie jak masaż czy posiłek złożony z owoców w pracy. Wydaje się jednak, że reprezentanci pokolenia Z od pracodawców oczekują zróżnicowanej oferty czynników motywacyjnych.

Analizując oczekiwania finansowe młodych ludzi, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że po pierwsze, są to oczekiwania osób, które w większości studiują lub studia już ukończyły (będą miały lub mają wyższe wykształcenie). Po drugie, badania kierowane były głównie do środowiska studenckiego, a w konsekwencji do osób zamieszkujących duże miasta. Po trzecie, jak wykazano w charakterystyce próby badawczej, większość respondentów pracuje, a zatem ma już pewne doświadczenie zawodowe (co może determinować większe oczekiwania finansowe). W Polsce minimalna stawka wynagrodzenia w 2017 roku (rok, w którym prowadzone były badania) wynosiła 2 tys. zł brutto (około 1460 zł netto). Choć oczekiwane przez młodych ludzi wynagrodzenie jest dwukrotnie wyższe, to należy wziąć pod uwagę nie tylko trzy wymienione wcześniej argumenty, ale też fakt, że w 2017 roku przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w sektorze przedsiębiorstw wynosiło 4530 zł brutto (3223 zł netto). Oczekiwane zatem przez młodych ludzi wynagrodzenie było niższe niż to przeciętne (które dla młodych ludzi może być pewnym punktem odniesienia).

Należy podkreślić, że prowadzone badania mają pewne ograniczenia. Wspomniano już o braku reprezentatywności próby badawczej. Pogłębienia wymaga także część zmiennych, np. to, co młodzi ludzie rozumieją pod pojęciem atmosfery pracy? Czy są to relacje ze współpracownikami, czy z przełożonymi? A może sposób komunikacji? Istotna wydaje się też rola przełożonego i jego wpływ na podejście młodych ludzi do pracy.

Ze względu na to, że reprezentanci pokolenia Z coraz liczniej zasilają rynek pracy, a pracodawcy mają trudność w pozyskaniu i zatrzymaniu wartościowych pracowników, popularność i realna potrzeba badań dotyczących młodych ludzi wydaje się jak najbardziej uzasadniona.

Bibliografia

- Andrałojć M. (2006)** *Zalety i ograniczenia ankiety internetowej jako metody zbierania materiału badawczego w dziedzinie zżl*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 5.
- Andrałojć M., Ławrynowicz M. (2012)**, *Elastyczny system wynagrodzeń w motywowaniu pokolenia Y*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 5(88).
- Babbie E. (2004)**, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Bednarska M., Grobelna A. (2017)**, *Zmiana pokoleniowa na rynku pracy w turystyce*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, nr 5(4).
- Borkowska S. (2006)**, *Motywacja i motywowanie* [w:] H. Król, L. Ludwiciński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Buckingham M., Hoffman C. (2004)**, *Po pierwsze: złam wszelkie zasady*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- Csorbán Z.E. (2016)**, *The Z Generation*, „Acta Technologica Dubnicae”, nr 6(2).
- Dolot A. (2014)**, *Wybrane czynniki motywowania do pracy w świetle badań empirycznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, nr 71.
- Dolot A.** *Proces poszukiwania pracy przez młode pokolenie – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych*, „Studia Ekonomiczne” (w procesie publikacji, po pozytywnej recenzji).
- Dolot A.** *Characteristics of Generation Z – selected aspects, „e-mentor”* (w procesie publikacji, po pozytywnej recenzji).
- Dudek J. (2017)**, *Oczekiwania osób z generacji Z korzystających z pomocy korepetytorów* [w:] A. Lipka, M. Król (red.), *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*, CeDeWu, Warszawa.
- Dziadkiewicz A., Nieżurawska J. (2014)**, *Design of a learning process for SME managers (in different generations)* [w:] A. Richert-Kaźmierska, E. Lechman (red.), *Creating entrepreneurial mindset*, Via University College, Denmark.
- Ensari M. (2017)**, *A study on the differences of entrepreneurship potential among generations*, „Research Journal of Business and Management”, nr 4(1).

Gołębski M. (2012), *Motywowanie pracowników w mikro i małych przedsiębiorstwach. Teoria, praktyka i współczesne trendy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 80.

Half R. (2015), *Get Ready for Generation Z*, [online] <https://www.roberthalf.com/workplace-research/get-ready-for-generation-z>, dostęp: 13.06.2017.

Hysa B. (2016), *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, nr 97(1964).

Jasiński Z. (2001), *Proces motywacyjny i jego przebieg* [w:] Z. Jasiński (red.), *Motywowanie w przedsiębiorstwie. Uwalnianie ludzkiej produktywności*, Placet, Warszawa.

Juchnowicz M. (2014), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, PWE, Warszawa.

Kamińska B. (2013), *Motivation of employees as a significant feature of knowledge management in enterprises*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, nr 14(9).

Kawka T., Listwan T. (2010), *Motywowanie pracowników* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

Kopertyńska M.W. (2007), *Motywowanie pracowników sfery produkcyjnej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4.

Kozioł L. (2011), *Trychotomy of motivating factors in the workplace: Concept outline*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 2(19).

Kozioł L., Tyrańska M. (2002), *Motywowanie pracowników w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Biblioteczka Pracownicza, Warszawa.

Michalik K. (2009), *Typologia czynników motywacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 2(13).

Niemczyk A., Niemczyk A., Mądry J. (2016), *Motywacja pod lupą*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

Nieżurawska J., Dziadkiewicz A. (2016), *Wybrane problemy zarządzania różnorodnością pokoleniową – identyfikacja instrumentów i determinantów motywowania generacji Z w świetle badań empirycznych*, „Marketing i Rynek”, nr 3.

Opolska-Bieleńska A. (2016), *CSR – narzędzie przemian na rynku pracy*, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 21(2).

Piotrowska A., Puchała P. (2012) *Motywowanie jako funkcja zarządzania w obrębie przedsiębiorstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, nr 407.

Pocztowski A. (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa.

Stabryła A. (1998), *Podstawy zarządzania firmą*, Antykwa, Kraków–Kluczbork.

Świerkosz-Hołysz M. (2016), *Pokolenie Z wkracza na rynek pracy*, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 21(2).

Tulgan B. (2009), *Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage Generation Y*, Jossey-Bass, California, San Francisco.

Turner A.R. (2013), *Generation Z: Technology's Potential Impact in Social Interest of Contemporary Youth*, A Research Paper Presented to The Faculty of the Adler Graduate School, Richfield, Minnesota.

White J.E. (2017), *Meet Generation Z*, Baker Publishing Group, Grand Rapids, Michigan.

Wiktorowicz J., Warwas I. (2016), *Pokolenia na rynku pracy* [w:] J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba i in. (red.), *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Wojtaszczyk K. (2013), *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C – ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „e-mentor”, 2(49) [online], <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/49/id/1003>, dostęp: 21.08.2018.

Zajac S. (2014), *Wpływ motywowania pracowników na jakość i efektywność pracy w przedsiębiorstwie*, „Prace Naukowo-Dydaktyczne PWSZ im. J. Pigonia w Krośnie”, nr 67.

Żarczyńska-Dobiesz A., Chomętowska B. (2014), *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 350.

Publikacja została dofinansowana ze środków przyznanych Wydziałowi Zarządzania Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, w ramach dotacji na utrzymanie potencjału badawczego.

Antoni Kolek*

Spółeczna Akademia Nauk

Wydział Zarządzania i Bezpieczeństwa

Pokolenie milenialsów na polskim rynku pracy w 2018 roku

Generation of Millenials on the Polish Labor Market in 2018

Abstract: Changes of attitudes and values of subsequent generations are not an exceptional phenomenon in sociology and have been observed in history each time a traumatic event particularly affects a given social group. "Employee labor market" or "insufficient labor supply" are the most important circumstances making the generation of people entering the labor market in a specific situation much more advantageous than previous generations.

The first part of the article is the diagnosis of the condition of the social position taking into account the general demographic situation, the situation on the labor market and educational opportunities of people from the millennial generation. The second part second part of the work refers to generational differences in relation to the needs and aspirations, as well as the habits and decisions made by people belonging to the millennial generation. Moreover. The third part of the paper contains recommendations on the methods and methods of motivating employees in relation to life attitudes they present.

Key-words: millenials, generation Y, labor market

Wstęp

Przemiany postaw i wartości kolejnych pokoleń nie są zjawiskiem wyjątkowym w socjologii i były obserwowane w historii za każdym razem, gdy traumatyczne wydarzenie dotyczyło w sposób szczególny daną grupę społeczną. Z kolei pojawiające się obecnie w polskich realiach hasła takie jak: „rynek pracy pracownika” czy „niedostateczna podaż pracy” sprawiają, że pokolenie osób wchodzących na rynek pracy

*akolek@spoleczna.pl

znajduje się w specyficznej sytuacji, o wiele korzystniejszej niż poprzednie pokolenia. Konsekwencją tego zjawiska może być konieczność wypracowania nowych sposobów zarządzania i motywowania pracowników. Dlatego celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sytuacji na polskim rynku pracy w 2018 r. oraz specyfiki postaw i wartości pokolenia milenialsów wraz ze wskazaniem potencjalnych działań sprzyjających podnoszeniu wydajności pracy oraz budowaniu tożsamości pracowników. Tezą niniejszego opracowania jest stwierdzenie, że dobra koniunktura na polskim rynku pracy oraz odmiennosc postaw milenialsów determinują konieczność zmiany podejścia do sposobu zarządzania pracownikami.

W pierwszej części praca zawiera diagnozę uwarunkowań pozycji społecznej uwzględniającej ogólną sytuację demograficzną, koniunkturę na rynku pracy oraz możliwości edukacyjne osób z pokolenia milenialsów. W odniesieniu do wskaźników określających strukturę oraz tendencje zaprezentowane zostały uwarunkowania polskiego rynku pracy. Druga część pracy dotyczy różnic pokoleniowych w odniesieniu do potrzeb i aspiracji, a także przyzwyczajzeń oraz decyzji podejmowanych przez osoby należące do pokolenia milenialsów. W trzeciej części pracy zawarte zostały rekomendacje dotyczące metod i sposobów motywowania pracowników w odniesieniu do prezentowanych przez nich postaw życiowych.

Sytuacja demograficzna milenialsów

W polskiej literaturze za podstawową linię demarkacyjną podziału pokoleń uważa się osoby lata 70. i 80. XX w. Osoby urodzone po 1980 r. będą uważane za pokolenie milenialsów [Zagórska 2012, s. 15]. Warto jednak zaznaczyć, że grupa ta nie ma jednorodnego charakteru, a wręcz jest bardzo zróżnicowana wewnętrznie. Zróżnicowanie dotyczy zarówno cech demograficznych związanych z poszczególnymi grupami wiekowymi w ramach pokolenia, miejscem pochodzenia czy miejscem zamieszkania, jak i postaw życiowych oraz wartości.

Wzrost liczby osób w wieku poprodukcyjnym oraz zmniejszanie się odsetka osób w wieku przedprodukcyjnym w Polsce sprawia, że pokolenie milenialsów staje się szczególnie cenne. Z danych GUS-u wynika, że pod koniec 2016 r. ludność w wieku przedprodukcyjnym i poprodukcyjnym liczyła po ok. 7 mln osób. Jednocześnie rośnie liczba osób w wieku poprodukcyjnym, a zmniejsza się liczba osób w najmłodszych grupach wiekowych.

Uwzględniając liczbę ludności według edukacyjnych grup wieku na koniec 2016 r., możliwe jest wskazanie, że liczba osób w wieku od 3 do 6 lat po czasowym wzroście w latach 2012–2013 odnotowała spadek na koniec 2016 r. o 114,1 tys. w porównaniu z rokiem 2013. Jediną grupą wykazującą roczny wzrost była grupa dzieci w wieku 7–12 lat. W pozostałych przedziałach wieku liczba osób nadal się zmniejszała [GUS, Bank Danych lokalnych].

Uwarunkowania demograficzne polskiego społeczeństwa związane z niską dzietnością, a także niskim poziomem migracji do Polski osób w wieku przedprodukcyjnym są typowe dla IV fazy przejścia demograficznego. Zjawisko to charakterystyczne jest dla krajów rozwiniętych i opiera się na ustabilizowaniu się liczby urodzeń i zgonów na niskim poziomie.

Polski rynek pracy w 2017 roku

Dla scharakteryzowania obecnej sytuacji na rynku pracy niezbędne jest przedstawienie trzech głównych wskaźników opisujących zjawiska i procesy w obszarze zatrudnienia. W tym celu warto odwołać się do współczynnika aktywności zawodowej, wskaźnika zatrudnienia oraz stopy bezrobocia.

Z danych GUS-u wynika, że na koniec 2017 r. za aktywne zawodowo¹ można było uznać 56,2% ludności powyżej 15. roku życia. Zmiana współczynnika w skali roku wyniosła +0,1 p.p. Strukturalnie na wysoki poziom bierności zawodowej wpływ ma niska aktywność zawodowa osób młodych. W grupie wiekowej 15–24 lata wskaźnik aktywności zawodowej wynosił zaledwie 35,0%, podczas gdy w grupie osób w wieku 25–34 lata – 84,4%, a wśród osób w wieku 35–44 lata – 87,0%. Z kolei wskaźnik zatrudnienia osób powyżej 15. roku życia na koniec 2017 r. wzrósł w stosunku do końca 2016 r. o 0,5 p.p. i wyniósł do 53,7%. W grupie wiekowej 15–24 lata wskaźnik zatrudnienia na koniec 2017 r. wynosił 29,8% (wzrost rocznie o 1,2 p.p.). Odnosząc się do stopy bezrobocia młodzieży, należy wskazać, że na koniec 2017 r. wynosiła ona 14,8% (spadek rok do roku o 1,2 p.p.) i ponad trzykrotnie przewyższała poziom bezrobocia dla populacji powyżej 15. roku życia [GUS 2018].

Istotnym uwarunkowaniem polskiego rynku pracy jest terytorialne zróżnicowanie wskaźnika zatrudnienia i skali bezrobocia. Biorąc pod uwagę wskaźnik zatrud-

¹ Współczynnik aktywności zawodowej liczony jako udział osób pracujących i zainteresowanych podjęciem pracy bezrobotnych w ogólnej liczbie ludności danej kategorii wiekowej.

nienia, można zauważyć, że jego najwyższy poziom został odnotowany w woj. mazowieckim – 57,5%, a najniższy – w woj. lubelskim – 50,3%. Z kolei analizując terytorialne zróżnicowanie stopy bezrobocia, można stwierdzić występowanie rozpiętości równej 3,1 p.p. przy najniższym wskaźniku odnotowanym dla woj. wielkopolskiego (3,9%) i najwyższym dla woj. lubelskiego (7,0%). Z kolei odsetek bezrobotnych do 25. roku życia wśród ogółu bezrobotnych zawierał się w przedziale od 9,9% w woj. dolnośląskim do 14,6% w woj. lubelskim. Oznacza to, że sytuacja młodych osób na rynku pracy jest nadal relatywnie trudniejsza niż osób w pozostałych grupach wiekowych.

Niższy wskaźnik aktywności zawodowej oraz wyższa stopa bezrobocia osób młodych jest zjawiskiem obserwowanym nie tylko w Polsce, ale także w innych państwach Unii Europejskiej. Z danych Eurostatu wynika, że zharmonizowana stopa bezrobocia osób do 24 roku życia na koniec 2017 r. wyniosła w Polsce 13,5% (przy średniej UE – 16,1%) [Eurostat 2018].

Podsumowując sytuację na rynku pracy, należy zauważyć, że pozycja osób młodych, wchodzących dopiero na rynek pracy jest trudniejsza niż osób w pozostałych grupach wiekowych. Pomimo istotnej poprawy na rynku pracy, której symptomami jest znaczący spadek stopy bezrobocia ogółem i nieznaczny wzrost wskaźnika zatrudnienia osób w wieku powyżej 15 lat, pozycja osób młodych na rynku pracy nadal mogłaby być lepsza.

Możliwości edukacyjne pokolenia milenialsów

Nie mniej istotnymi uwarunkowaniami wpływającymi na sytuację pokolenia milenialsów na rynku pracy są obecne możliwości edukacyjne. Zmiany w powszechnym systemie edukacji zakładają do końca roku szkolnego 2018/2019 wygaszanie nauki w gimnazjach. Jednak analizując dane historyczne, można zauważyć, że w roku szkolnym 2015/2016 wśród absolwentów gimnazjów najczęściej wybraną ścieżką edukacyjną były licea ogólnokształcące, na które zdecydowała się prawie połowa uczniów w grupie szkół ponadgimnazjalnych. Jednak od 2012 r. obserwowany jest systematyczny wzrost zainteresowania szkołami umożliwiającymi naukę zawodu. W roku szkolnym 2016/2017 do liceów ogólnokształcących i profilowanych znajdowało się ponad 800 tys. uczniów, co stanowiło 48% ogółu populacji, do techników uczęszczało ponad 570 tys. osób, co stanowiło 38,8%

ogółu uczniów, a w zasadniczych szkołach zawodowych było ponad 210 tys. osób – 13,2% ogółu.

Odnosząc się do wyników osiąganych przez polskich gimnazjalistów w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA, należy zauważyć, że badania określające umiejętności 15-latków w trzech obszarach – czytania i interpretacji, nauk przyrodniczych oraz matematyki – mogą wskazywać na jakość systemu edukacji oraz umożliwić porównanie szans na zdobycie wiedzy przez uczniów. Z badań PISA wynika, że w obszarze nauk przyrodniczych Polska z wynikiem 501 punktów zajęła 20. miejsce wśród badanych państw (11. miejsce wśród krajów Unii Europejskiej). Z kolei w obszarze umiejętności czytania i interpretacji Polska z wynikiem 506 punktów znalazła się na 5. miejscu w UE i na 12. miejscu wśród badanych państw. Natomiast w zakresie kompetencji matematycznych Polska z wynikiem 504 punkty zajęła 9. miejsce wśród krajów UE i 15. miejsce wśród badanych państw [Instytut Badań Edukacyjnych 2017].

Ważnym uwarunkowaniem pokolenia milenialsów jest stwierdzenie, że blisko połowa osób z tej generacji oprócz edukacji na poziomie średnim odbierze także wykształcenie na poziomie wyższym. W roku akademickim 2016/2017 funkcjonowało w Polsce 390 szkół wyższych, w których kształciło się 1348,8 tys. osób. Oznacza to, że współczynnik skolaryzacji² w roku akademickim 2016/2017 wyniósł 47,4% [GUS 2017].

Warto także zauważyć, że stale dużym zainteresowaniem wśród studentów szkół wyższych odznaczają się kierunki studiów związane z naukami społecznymi, gospodarką i prawem. Odsetek absolwentów studiów wyższych w roku akademickim 2015/2016, którzy ukończyli naukę w tych dziedzinach do ogólnej liczbie absolwentów wyniósł 34,4%. Odnotowania wymaga jednak fakt znaczącego wzrostu zainteresowania kierunkami studiów związanych z techniką, przemysłem i budownictwem, których odsetek absolwentów w roku akademickim 2015/2016 osiągnął poziom 44,3% [GUS, Bank Danych Lokalnych].

Jednak, jak zauważa J. Fazlagić, mileniałsi, w przeciwieństwie do innych pokoleń, nie poznawali rzeczywistości poprzez rozstrzyganie związków przyczynowo-skutkowych. Także system edukacji nie sprzyjał zadawaniu pytań: „Dlaczego?”, ale wymuszał zmieszczenie się w sztywnych ramach „klucza odpowiedzi”. Efektem tego jest wydajność milenialsów w rozwiązywaniu problemów powtarzalnych, przy jednoczesnym

² Współczynnik skolaryzacji liczony jako wyrażony procentowo stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji.

braku kreatywności w rozwiązywaniu problemów. Oznacza to, że pracownicy z pokolenia milenialsów gorzej sobie radzą z rozwiązywaniem niestandardowych problemów w miejscu pracy [Fazlagić 2018].

Podsumowując sytuację edukacyjną, należy zauważyć, że w ramach systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, pomimo funkcjonowania 245 szkół niepublicznych [MNiSW, Ewidencja Uczelni Niepublicznych] nadal istnieje szeroki zakres uczelni i kierunków, na których edukacja jest bezpłatna. Oznacza to, że pokolenie milenialsów ma praktycznie nieograniczony dostęp do edukacji na wszystkich poziomach kształcenia, a możliwość kontynuowania edukacji na poziomie wyższym nie jest ograniczana. Co ważne, aż 75% osób z pokolenia milenialsów w badaniu YouthSpeak 2015 uznało, że edukacja jest bardzo istotna dla dalszego rozwoju osobistego³. Warto także dodać, że wiele osób z pokolenia milenialsów ma świadomość, że pomimo zakończenia formalnego etapu edukacji w trakcie swojej kariery zawodowej będzie uczestniczyć w wielu kursach, szkoleniach czy innych formach nabywania wiedzy i umiejętności.

Różnice pokoleniowe

Zidentyfikowanie cech właściwych dla danego pokolenia oraz wskazanie cech wspólnych oraz różnicujących daną generację wymaga zdefiniowania terminu „pokolenie”. Odwołując się do koncepcji M. Ossowskiej, pokolenie definiować można na pięć sposobów:

- jako element ciągu genealogicznego, w którego ramach generacja określana jest poprzez biologiczną zależność między rodzicami a dziećmi;
- jako część ciągu kulturowego, która odróżnia pokolenia poprzez podział ról i relacji społecznych;
- jako zbiorowość osób w zbliżonym wieku, wyznaczoną poprzez okres około 30 lat;
- jako zbiorowość osób znajdujących się w poszczególnych fazach życia;
- jako wspólnota wartości i postaw, które powstały dzięki wspólnym przeżyciom i doświadczeniom [Ossowska 1963, s. 49–50].

³ YouthSpeak 2015 przygotowany przez organizację AIESEC i firmę doradczą PwC. W badaniu wzięło udział ponad 42 tys. młodych ludzi (większość urodzona w latach 1990–1997) z całego świata, w tym ponad 1,6 tys. osób z Polski.

Takie ujęcie zagadnienia wskazuje na brak precyzji w definiowaniu zagadnienia oraz nieostry charakter rozważań. Z kolei P. Sztompka poprzez „pokolenie” rozumie zachowanie zbiorowe, które odznacza się brakiem jednoznacznych wspólnych celów oraz możliwości koordynacji działań. W odróżnieniu od ruchów społecznych czy działań zbiorowych pokolenie nie jest ukierunkowane na zmianę społeczną ani nie posiada własnych instytucji. Jednak zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia, gdy ze względu na zaistnienie określonych czynników pozwala na ujawnienie się wartości i celów danej grupy zwanej pokoleniem [Sztompka 2000]. Konsekwencją braku możliwości dokładnego określenia terminu „pokolenie” będzie niemożność dokładnego określenia zbiorowości odznaczającej się danymi cechami i postawami. Oznacza to, że wszelkie wnioskowanie będzie miało charakter jedynie koncepcyjny i warunkowy, przy jednoczesnym braku możliwości formułowanie prawidłowości.

Podkreślenia wymaga, że zdaniem P. Szukalskiego przyjęcie optyki generacyjnej wiąże się z koniecznością odniesienia się do takich koncepcji jak: relacje międzypokoleniowe (w tym tzw. konflikt pokoleń), kontrakt międzypokoleniowy, solidarność międzypokoleniowa, sprawiedliwość międzypokoleniowa, umowa społeczna [Szukalski 2012].

Specyfika pokolenia milenialsów dotyka przede wszystkim aspektu komunikowania się, które dzięki zdobyczom technologii związane jest ze stałą obecnością w internecie. Mianem pokolenia milenialsów określa się generację osób, które w dorosłe życie weszły po roku 2000, a ich cechą szczególną jest realizacja potrzeb wyższego rzędu takich jak poczucie przynależności oraz samorealizacji z wykorzystaniem mediów społecznościowych [Nava, Karp, Nash-Stacey 2018].

Można przyjąć, że demograficzne rozróżnienie pokolenia milenialsów nie pozwala na precyzyjne postanie linii demarkacyjnej rozgraniczającej oba pokolenia. Jednak na potrzeby konstruowania modelu postaw i wartości obu pokoleń zasadne wydaje się rozgraniczenie uznające za pokolenie milenialsów osoby urodzone w latach 1980–2000. Z kolei osoby urodzone po roku 2000 uznać będzie można za pokolenie Z.

Zgodnie z obserwacjami osoby z pokolenia milenialsów cechuje aktywne i zorientowane na każdą dziedzinę życia korzystanie z technologii i mediów cyfrowych. Z raportu NN Investment Partners wynika, że aż 93% osób z pokolenia milenialsów posiada telefon z dostępem do internetu i możliwością instalowania aplikacji, podczas gdy wśród osób z pokolenia baby boomers (pokolenie wyżu demograficznego) tylko 70% deklaruje posiadanie smartfona [NN Investment Partners 2018].

Jedną z istotnych różnic pokoleniowych jest uznanie, że ważniejsze dla pokolenia milenialsów stają się jakość życia i doświadczenie życiowe niż posiadanie dóbr kon-

sumpcyjnych [Fazlagić 2018]. Przejawem tego zjawiska może być tendencja do rezygnacji z bieżącej konsumpcji na rzecz wyjazdów i podróży. Z badania przeprowadzonego na zlecenie Banku Millennium wynika, że 54% badanych milenialsów oszczędza na większe wydatki. Istotne jest, że głównym celem oszczędzania milenialsów jest wyjazd zagraniczny, a nie np. samochód czy mieszkanie [Bank Millennium 2018].

Poprzez nieograniczony dostęp do internetu i możliwość zawierania znajomości w różnych miejscach świata pokolenie milenialsów żyje w „globalnej wiosce”. Konsekwencją globalnego sposobu życia jest tolerancyjność i otwartość na innowacje oraz odmienne sposoby działań. Także jako pracownicy osoby z pokolenia milenialsów nie będą zgłaszać sprzeciwu, pracując w międzynarodowych zespołach czy funkcjonując w środowisku różnorodnym kulturowo [Brzezińska, Paszkowska-Rogacz 2009, ss. 242–243].

Jak słusznie zauważa P. Kisiel, pokolenie milenialsów jest bardzo zróżnicowane pod względem geograficznym. Pomimo korzystania z tych samych narzędzi oraz uczestniczenia w tych samych globalnych wydarzeniach jednym z aspektów różnicujących milenialsów jest np. zwracanie uwagi na status materialny. W wypadku polskich milenialsów autor wskazuje znaczną tendencję do przywiązywania uwagi do kwestii zamożności i sukcesów materialnych. Przyczyn zjawiska upatruje jednak w nieco odmiennych warunkach, w których pokolenie milenialsów kształtowało postawy życiowe. Warto zauważyć, że milenialsi dorastający w społeczeństwach państw starej UE są pokoleniem, którego proces socjalizacji pierwotnej dokonywał się w warunkach dobrobytu ekonomicznego i stabilnej sytuacji ekonomicznej, podczas gdy milenialsi z nowych państw UE dorastali w warunkach transformacji gospodarczej i budowania nowej struktury społecznej. Konsekwencją tych zdarzeń zdaniem P. Kisiela jest większa wrażliwość milenialsów z państw nowej UE na bodźce ekonomiczne oraz sukces materialny [Kisiel 2016]. Co jednak ważne, osoby z pokolenia milenialsów nie pamiętają czasów zimnej wojny ani okresu komunizmu [Kucharczyk 2013].

Przemiany rynku pracy związane ze zmianami technologicznymi determinowały uelastycznienie sposobu pracy. Na znaczeniu zyskały praca w niepełnym wymiarze godzin (*part-time work*), praca tymczasową (*temporary work*), a także samozatrudnienie (*self-employment*) oraz jego szczególna formuła – wolny strzelec (*freelancing*) [Barney 2008]. Jedną z konsekwencji braku stałej, stabilnej pracy (jak np. w pokoleniu *baby boomers*) jest utrudniona możliwości usamodzielnienia się. Zarówno w społeczeństwie amerykańskim, jak i w państwach UE coraz więcej młodych osób z pokolenia milenialsów, mimo dorosłego wieku, nadal mieszka ze swoimi rodzicami. Ponadto

po raz pierwszy w pokoleniu milenialsów pojawia się zjawisko powracania do domu rodzinnego po okresie samodzielności. Pokolenie bumerangów (*Boomerang Generation*) zmuszone jest mieszkać w domu rodzinnym lub wrócić do domu rodziców po okresie studiów czy pierwszej pracy ze względu na brak możliwości samodzielnego utrzymania się [Wrzesień 2009, s. 149]. Wskazane uwarunkowania w dużej mierze wpływają na odroczenie decyzji o założeniu rodziny czy narodzinach dziecka oraz oddziałują na niższą niż w poprzednich pokoleniach liczbę planowanych dzieci.

Jednak, jak wynika z badań P. Długosza, przedstawionych w artykule „Pokolenie przegranych? Kondycja psychospołeczna młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej” wynika, że w opinii maturzystów z 2016 r. szanse życiowe młodzieży są większe niż w pokoleniu rodziców. Aż 66% maturzystów uznało, że w dzisiejszych realiach łatwiej jest zdobyć wyższe wykształcenie. Ponadto 41% badanych przyznało, że obecnie łatwiej o satysfakcjonującą pracę, a 40% uważa, że pokolenie milenialsów ma szansę osiągnąć wysoki status zawodowy i społeczny [Długosz 2017].

Nowe pokolenie na rynku pracy – wyzwania

Zdaniem T. Myjak osoby z pokolenia milenialsów, wkraczające na rynek pracy, często spotykają się z odmiennymi wymaganiami pracodawców.

Jak zauważa E. Chester, do słabych stron pokolenia milenialsów należy utwierdzenie w przekonaniu, że jeśli czegoś nie ma w internecie, to taka rzecz nie istnieje. Przekonanie to determinuje ograniczenie zdolności rozwiązywania problemów. Co więcej, osiągnięcia technologii pozostawiają milenialsom mało czasu na myślenie autonomiczne i wyrobienie sobie własnych poglądów. Powszechna jest też zbyt duża pewność siebie i zniecierpliwienie. Ponadto, żyjąc w przekonaniu, że wszystko jest w ich rękach, milenialsi nie poszukują autorytetów [Chester 2007, s. 33–34]. Warto zauważyć, że pokolenie milenialsów zamiast szukać autorytetów, których głos będzie istotny w życiu prywatnym i zawodowym, częściej odwoływać się będzie jedynie do benchmarków jako punktów orientacyjnych wyborów życiowych.

Zdaniem M. Andrałojć i M. Ławrynowicza pracodawcy, oczekując lojalności od pracowników, lojalność zawodową milenialsów oceniają nie najlepiej. Chociaż milenialsi są lojalni w życiu prywatnym w stosunku do przyjaciół i znajomych, to w relacjach zawodowych dominuje przekonanie o braku konieczności przywiązania do pracodawcy, w sytuacji gdy praca nie spełnia wszystkich potrzeb i aspiracji pra-

cowników [Andrałojść, Ławyrnowicz 2012]. Jednak wskazana koncepcja nie oddaje w pełni postaw osób z omawianego pokolenia. Wydaje się, że więcej słuszności mają W. Lanthaler i J. Zugmann, którzy wskazują, że lojalność wobec pracodawców została zastąpiona „lojalnością profesjonalną” wobec przedstawicieli danego zawodu [Lanthaler, Zugmann 2000, s. 28–32]. Oznacza to, że poczucie lojalności wcale nie zostało odrzucone w obszarze relacji zawodowych, ale uległo przeorientowaniu w stronę zaspokajania potrzeby przynależności z poziomu lokalnego w stronę bardziej globalnego. Warto zauważyć, że wraz z rozwojem kariery zawodowej mileniałsi będą chętniej angażowali się w przedsięwzięcia branżowe, a ich przynależność do danej branży będzie definiowana nie poprzez zakład pracy, w którym pracują, ale poprzez środowisko, w którym funkcjonują.

Obserwowana w pokoleniu mileniałsów tendencja do korzystania z komunikatorów w kontaktach z klientami sprawia, że sposób komunikowania się ma częściej charakter relacji z rówieśnikami niż profesjonalnej relacji sprzedawca–klient. Taka formuła funkcjonowania może sprawiać, że proces obsługi klientów uznany zostanie za nieprofesjonalny i przez to może szkodzić wizerunkowi pracodawcy.

Sposób postrzegania czasu przez osoby z pokolenia mileniałsów w trafny sposób opisuje teoria *generation now*, czyli przeświadczenie, że każda decyzja powinna zostać podjęta jak najszybciej. Wydaje się, że przedstawiciele pokolenia Y nie rozumieją, że czasami trzeba nawet kilku dni na otrzymanie odpowiedzi. Warto także zauważyć, że rozwinięcie umiejętności wykonywania kilku zadań równocześnie (*multitasking*) oraz podzielność uwagi odrzucają uzasadnienia o braku możliwości natychmiastowej odpowiedzi czy zajęcia się daną sprawą w trakcie innych czynności. Oznacza to, że zarówno w roli konsumentów, jak i pracowników mileniałsi są niecierpliwi i wymagają uwagi w odpowiedzi na zgłaszane zapotrzebowania [Kazarian 2018].

Realia gospodarki opartej na wiedzy wymagają od wszystkich ciągłego inwestowania w siebie, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji. Koncepcja uczenia się przez całe życie (*long-life-learning*) połączona ze świadomym wykorzystaniem własnych zdolności oraz zaplanowaniem ścieżki edukacyjnej stają się obok pracy zawodowej stałym elementem życia mileniałsów. Wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami rynku pracy i z oczekiwaniami pracodawców w sposób naturalny kształtowany jest podażowy aspekt rynku pracy dzięki szkoleniom czy kursom, do których pokolenie mileniałsów przywykło i które zaakceptowało [Smolbik-Jęczmień 2013].

Wychodząc naprzeciw przyzwyczajeniom i sposobowi ukształtowania pokolenia mileniałsów, warto często oceniać pracowników i ewaluować osiągnięte wyniki.

Milenialsi oczekują szybkiej informacji zwrotnej na temat ich wyników i poczyniń. Przystosowanie z systemu edukacji do częstego sytemu wyników może także być dobrym narzędziem zarządzania w przedsiębiorstwie. Jednocześnie sposób funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym determinuje konieczność stałego stymulowania i motywowania. Milenialsi potrzebują i oczekują wraz z informacją zwrotną także stałej stymulacji. Co więcej, najbardziej stymulującą formułą zarządzania, której oczekują milenialsi, jest zwiększenie udziału w podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialność za podejmowane działania. Z kolei w wypadku działań dotyczących atmosfery w pracy milenialsi oczekują przyznania większej swobody w miejscu pracy, np. przyzwolenie na załatwianie spraw prywatnych czy możliwość realizacji własnych pasji [Fazlagić 2018].

Wśród głównych czynników motywujących milenialsów do pracy czy też tych, bez których spełnienia dana praca nie wydaje się atrakcyjna, jest możliwość pogodzenia obowiązków zawodowych i spraw prywatnych. Potrzeba równowagi między życiem zawodowym a życiem „po pracy” oraz przekonanie, że praca nie jest wszystkim, determinują konieczność elastycznego podejścia pracodawców, którzy powinni dopuszczać zarówno możliwość telepracy (*home office*) czy też przychylne patrzeć na dodatkowe zadania pracowników, które są dla nich ważne [Smolbik-Jęczmień 2013].

Podsumowanie

Chcąc podsumować rozważania zawarte w niniejszym opracowaniu, nie sposób nie odwołać się do różnicy między pokoleniem milenialsów a pokoleniem ich rodziców. Cechami dominującymi w pokoleniu milenialsów są zarówno twarde stąpanie po ziemi, jak i ciekawość świata oraz poczucie wolności. W wypadku rodziców milenialsów zainteresowanie innowacyjnością opierało się na twardych danych oraz dowodach użyteczności, podczas gdy milenialsi poprzez zamknięcie w świecie mediów intuicyjnie podchodzą do nowych rozwiązań. Istotną cechą odróżniającą pokolenie milenialsów od pokolenia ich rodziców jest podejście do lojalności wobec pracodawcy oraz sposób podporządkowania się poleceniom menedżera. Tożsamość milenialsów częściej będzie identyfikowana jako przynależność do danej grupy zawodowej czy branży niż do konkretnego podmiotu zatrudniającego. Podporządkowanie się regułom i poleceniom kierownictwa nie będzie miało charakteru formalnego, ale będzie

się wiązało z przywództwem i uznaniem dla wydającego polecenia. Konsekwencją tego zjawiska jest przekonanie, że zmiana pracy to codzienność, a duża mobilność zawodowa świadczy o łatwości adaptacji i otwartości na zmiany, a nie o braku cierpliwości i lojalności wobec szefa.

Co więcej, pokolenie mileniśców chętniej niż poprzednia generacja podejmuje działania ryzykowne. Jednak brak cierpliwości oraz orientacja na cele krótkoterminowe sprawiają, że mileniścy chcą mieć stały kontakt ze współpracownikami i klientami, a wobec zrealizowanych przez nich zadań oczekują natychmiastowej oceny i informacji zwrotnej.

Warto jednak mieć na uwadze, że zróżnicowanie pokolenia mileniśców sprawia, że poszczególni jego przedstawiciele na pewno różnią się od siebie w sposób znaczący. Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu rozważania oraz wnioski zawarte w pracach źródłowych mają jedynie modelowy charakter i są pewnym uproszczeniem. Ponadto w zależności od sytuacji przedsiębiorstwa oraz jego pozycji rynkowej pracownicy z pokolenia mileniśców mogą być podatni na różne bodźce motywacyjne oraz w różny sposób odczuwać satysfakcję z pracy zawodowej.

Bibliografia

Andrałojść M., Ławyrnowicz M., (2012) *Elastyczny system wynagrodzeń w motywowaniu pokolenia Y*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 5.

Bank Millenium, *Pokolenie Millennium w świecie finansów i nowych technologii, na tle generacji X i Z*, [online] <https://www.bankmillennium.pl/documents/10184/25675370/pokolenie-millennium-w-swiecie-finansow-i-nowych-technologii-na-tle-generacji-x-i-z.pdf>, dostęp 10.01.2018.

Barney D. (2008) *Społeczeństwo sieć*, Warszawa.

Brzezińska E., Paszkowska-Rogacz A., (2009) *Człowiek w firmie. Bez obaw i z ochotą*, Warszawa.

Chester E., (2007) *Młodzi w pracy. Jak zadbać o pracowników pokolenia Y*, Helion, Gliwice.

Długosz P., (2017) *Pokolenie przegranych? Kondycja psychospołeczna młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej*, Warszawa.

Eurostat (2018), *Eurostat news release euro indicators*, Bruksela.

Fazlagić J., *Charakterystyka pokolenia Y*, [online] www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/25/id/549, dostęp 10.10.2018.

GUS, *Baza Demografia*, [online] demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/.

GUS (2018), *Kwartalna informacja o rynku pracy w IV kwartale 2017 r.*, Warszawa.

GUS (2017), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa.

GUS, *Bank Danych Lokalnych*, [online] stat.gov.pl/bdl/, dostęp 10.10.2018.

Instytut Badań Edukacyjnych (2017), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów Wyniki Badania PISA 2015 w Polsce*, Warszawa.

Kazarian K., *Millennials: The NOW generation*, [online] <https://www.packagingstrategies.com/blogs/14-packaging-strategies-blog/post/89195-millennials-the-now-generation>, dostęp 10.10.2018.

Kisiel P. (2016), *Millennials – nowy uczestnik życia społecznego?*, „Studia Socialia Cracoviensia”, nr 1 (14), Kraków.

Kucharczyk J. (2013) *O pokoleniach. Czym ludzie się od siebie różnią.*

Lanthaler W., Zugmann J. (2000). *Akcja Ja, nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa.

MNiSW, *Ewidencja uczelni niepublicznych*, dostęp 10.10.2018.

Nava, Karp, Nash-Stacey, *The Millennials Paradox*, U.S. Banking Watch, [online] https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2014/12/141216_US_BW_BankMillennials.pdf, dostęp 10.10.2018.

NN Investment Partners, (2018) *Millenials w świecie finansów i nowych technologii*, Warszawa.

Ossowska M. (1963), *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.

Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa.

Szukalski P. (2012), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź.

Smolbik-Jęczmień A. (2013). *Rozwój kariery zawodowej wśród przedstawicieli pokolenia X i Y – nowe wyzwania*, Modern Management Review, nr 4, Wrocław.

AIESEC, PwC, (2015) *YouthSpeak*.

Wrzesień W. (2009), *Europejscy poszukiwacze*, Warszawa.

Zagórowska A. (2012), *Konflikt generacyjny wokół pracy [w:] Perspektywy młodzieży. Młodzież w perspektywie. Region – Polska – Europa – Świat, część I, Młodzież a edukacja i rynek pracy*, red. A. Zagórowska, Opole.

Małgorzata Klimka-Kołyško*

Spółeczna Akademia Nauk

Instytut Psychologii Stosowanej

Kariera na współczesnym rynku pracy. Szanse i wyzwania dla pracowników przygotowujących się do wejścia na rynek pracy

Career in the Modern Labor Market. Opportunities and Challenges for Employees Preparing to Enter the Labor Market

Abstract: Modernity, referred to by philosophers as ‘fluid modernity’, determines dynamic changes in all spheres of human functioning. The area closely related to the labor market and the life of every employee participating in, namely – a career, it is also dynamically changing. This article deals with the subject of contemporary understanding of the term ‘career’, new career models in the labor market and attitudes towards careers represented by young employees starting their activity in the labor market.

Key-words: career management, boundaryless careers, protean careers

Kariera zawodowa w płynnej nowoczesności

Celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi na tematykę znaczących zmian w specyfice karier realizowanych przez pracowników na współczesnym rynku pracy. Przedmiot analiz prezentowanych w tekście stanowią zagadnienia takie jak rozumienie pojęcia kariery, nowe modele karier na rynku pracy oraz postawy wobec karier reprezentowane przez młodych pracowników rozpoczynających działalność zawodową. Na podstawie analizy dostępnej literatury, doniesień z dotychczasowych badań oraz własnych dociekań podjęto próbę odpowiedzi na pytania: jakie postawy wobec karier zawodowych reprezentują współcześni młodzi pracownicy; czy są pro-

* mklimka@san.edu.pl

teuszami swoich karier, czy istnieją jakiekolwiek granice w projektowaniu i kształtowaniu ich karier zawodowych?

Przełom XX i XXI w. to czas dynamicznych zmian, które zachodzą w każdej dziedzinie życia człowieka. Kreowaną przez rozwój technologiczny rzeczywistość Zygmunt Bauman określił mianem płynnej nowoczesności. Jednym z obszarów, który ulega ciągłym modyfikacjom, jest rynek pracy, a proces poruszania się po nim jest modelowany przez globalizację czy rozwój gospodarki wolnorynkowej. Wskazane zmiany odzwierciedlają się w środowisku pracy, sposobie postrzegania przez człowieka samej pracy oraz sferze wartości i znaczeń, jakie przypisywane są czynnościom zawodowym [2012, s. 7]. Z pracą zawodową ściśle koresponduje pojęcie kariery i dla większości ludzi jest to sfera szczególnie istotna. Jak napisał Z. Bauman: „kariera toć przecież niemało ważny element życia. Dla niektórych nawet całe życie...” [1960, s. 5]. Kariera zawodowa człowieka nie ogranicza się jednak do wymiaru filozoficznego, ale współcześnie jest wieloaspektowym zjawiskiem stanowiącym podstawę do interdyscyplinarnego dyskursu, w którym zawiera się przegląd teorii dotyczących kariery zawodowej oraz jej wyznaczników i uwarunkowań kształtowania [Cybał-Michalska 2014, s. 125]. Badacze tematu twierdzą, że konceptualizacja pojęcia kariery musi uwzględniać dorobek wielu dziedzin i podejmować analizy z uwzględnieniem psychologicznych różnic dyspozycyjnych, które wpływają na przystosowanie do pracy, socjologicznych interpretacji zachowania zorientowanego na funkcjonowanie w środowisku organizacyjnym, a także ekonomicznej wartości zwiększającego się poprzez edukację i doświadczenie kapitału ludzkiego [Arthur i wsp. 2004, s. 7]. Wspomniany inter-, a nawet transdyscyplinarny dyskurs dotyczący kariery zawodowej warunkowany jest nie tylko chęcią wymiany myśli na gruncie teoretycznym, lecz także podyktowany jest potrzebą praktyczną mieszkańców globalnej wioski, jaką staje się świat, a problemy pracy i związanych nią karier zawodowych zaczynają przekraczać granice państw [Stead, Harrington 2000]. Proces zmian zachodzących na rynku pracy implikuje również zmiany w postrzeganiu i rozumieniu pojęcia kariery. Nastąpiło przeformułowanie rozumienia kariery interpretowanej jako zajmowanie kolejnych stanowisk w miejscu pracy, które należy określać raczej historią pracy, w kierunku definiowania kariery jako „sumy konstelacji psychologicznych, socjologicznych, edukacyjnych, fizycznych, ekonomicznych i przypadkowych czynników, które łączą się, aby nadać kształt karierze jednostki w toku całego jej życia” zaproponowanego przez Susan Sears [Cybał-Michalska 2014, s. 37]. Pojęcie kariery zaczęto wiązać z poczuciem sensu nadawanego przez następujące po sobie działania zawodowe oraz życiowe

[Bańka 2006, s. 37]. Kariera to także doskonalenie kompetencji, umiejętności, rozwój, samorealizacja, całonocne podejmowanie sekwencji zadań, które sprowadzają się do ciągłego doskonalenia. Immanentną cechą kariery zawodowej stał się zatem rozwój trwający nieprzerwanie przez całe życie jednostki i dotyczący wszelkich sfer funkcjonowania człowieka, które przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Istotą zmiany percepcji i rozumienia kariery stał się czynnik, jakim jest poczucie samoświadomości [Herr, Cramer 2001, ss. 53–55]. Zgodnie z tym ujęciem kariery czynności zawodowe to środek wdrażania i rozwoju koncepcji samego siebie, co stanowi wyraz indywidualnej tożsamości człowieka [Inkson, Elkin 2008, ss. 69–94]. Kariera zawodowa może być zatem analizowana jako: „wzór wpływów współistniejących w życiu danej osoby w czasie” [Patton, McMahon 1999, s. 170]. Znaczenie czynników indywidualnych, równowagi między życiem i pracą oraz działalnością zawodową w szerokiej perspektywie czasowej pozwala określić karierę jako: „wydłużony czas poświęcony na wypracowanie ukierunkowanego wzorca życiowego poprzez pracę podjętą przez osobę [Reardon i wsp. 2009, s. 6].

Szczególnie adekwatne do sytuacji płynnej nowoczesności ujęcie kariery zaprezentował w ostatnich latach Mark Savickas, który karierą zawodową określił jako: „refleksję na temat ludzkiego zachowania zawodowego, a nie samo zachowanie. Ta refleksja może skupiać się na faktycznych wydarzeniach, takich jak podejmowane prace (obiektywna kariera), lub ich znaczeniu (subiektywna kariera)” [2002, s. 152]. W swojej koncepcji kariery M. Savickas wyeksponował szczególne znaczenie kariery jako konstruktu subiektywnego, w którego ramach przeszłe wydarzenia, obecne doświadczenia i przyszłe aspiracje należy traktować jako moderatory życia zawodowego. Czynniki, które regulują i kierują życiem zawodowym człowieka są natomiast trudne do jednoznacznego określenia, ponieważ wyłaniają się one w procesie nadawania znaczeń [Minta 2011, s. 43].

Nowe modele karier na współczesnym rynku pracy

Douglas T. Hall i Jon P. Briscoe zwracają uwagę na dwa szczególnie wyraźne nurty obecne w budowaniu współczesnych karier. Pierwszy trend określany jest mianem kariery proteuszowej. Po raz pierwszy D.T. Hall użył określenia „kariera proteuszowa” w odniesieniu do kariery, która może przyjmować zmienny kształt, tak jak mitologiczny bóg Proteusz [Hind 2005, ss. 268–275]. „Kariera proteuszowa to proces, w którym

to osoba – aktor kariery – a nie organizacja jest odpowiedzialna za zarządzanie życiem zawodowym. Składa się ze wszystkich doświadczeń tej osoby w dziedzinie edukacji oraz szkoleń, pracy w wielu organizacjach, zmian kierunków zawodowych itp. Osobiste wybory zawodowe realizatora kariery proteuszowej oraz poszukiwanie satysfakcji życiowej są integralnym elementem życia. Kryterium sukcesu określane jest przez czynniki wewnętrzne, a nie zewnętrzne” [Hall 1998, ss. 22–37].

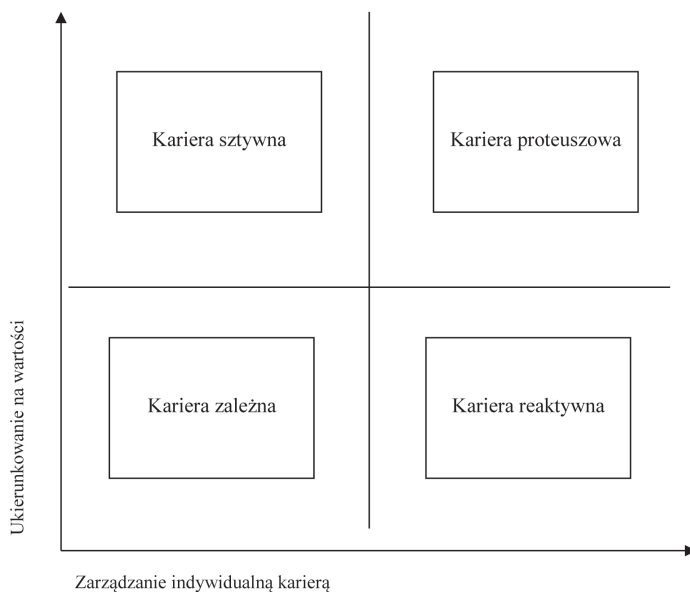
U podstaw modelu kariery proteuszowej leży zatem koncepcja sukcesu psychologicznego wynikającego z indywidualnego zarządzania karierą, która charakteryzuje się wysokim poziomem mobilności, całościową perspektywą, postępem rozwoju. Osoby realizujące karierę proteuszową charakteryzują się wysokim poziomem cechy określonej jako ukierunkowanie na wartości (*values-driven*) i samodzielność w zarządzaniu osobistą karierą (*self-directed*), potrafią wykorzystywać własne wartości do samodzielnego kierowania karierą, są niezależne, proaktywne, reprezentują postawę uczenia się przez całe życie. Kariera proteuszowa wiąże się z ciągłym rozwojem, m.in. poprzez stawianie sobie kolejnych wyzwań. Tego typu kariera napędzana jest przede wszystkim przez wartości osobiste człowieka jako reżysera własnego życia zawodowego [Briscoe, Hall 2006, ss. 19–29].

Należy zauważyć, że każdy z podstawowych komponentów kariery proteuszowej może być reprezentowany przez aktora kariery w różnym stopniu. Świadomość dynamiki wartości i zarządzania sobą doprowadziła badaczy do wniosku, że kariera typu proteuszowego może być realizowana jedynie w sytuacji, w której ukierunkowanie na wartości i zdolność do zarządzania sobą reprezentują maksymalne nasilenie. Jeśli jednak człowiek reprezentuje wysoki poziom tylko jednego czynnika, to można mówić o innych typach karier. W sytuacji, w której człowiek reprezentuje niski poziom obu komponentów, autorzy mówią o karierze zależnej (*dependent career*). Kariera reaktywna (*reactive career*) charakteryzuje osoby, które reprezentują niski poziom wartości, ale wysokie umiejętności zarządzania sobą. Pracownicy kierowani indywidualnymi wartościami, ale pozbawieni zdolności do zarządzania sobą realizują typ kariery sztywnej (*rigid*) [Hall 2006, s. 18].

D.T. Hall i J.P. Briscoe zwracają także uwagę na podobieństwo struktury kariery proteuszowej do postawy, która zawiera w sobie komponent poznawczy (przekonania na temat kariery), komponent behawioralny (tendencja do podejmowania określonych działań w ramach kariery) oraz komponent afektywny (emocjonalna ewaluacja kariery). Tak więc kariera proteuszowa nie ogranicza się jedynie do działalności zawodowej, ale wiąże się z systemem przekonań jej dotyczących, stosunku do

kariery, poczucia wolności dokonywanych wyborów kształtowanych przez osobiste wartości człowieka, a także zdolnością do uczenia się, wpływania na innych ludzi i elastycznością [Hall 2006, s. 18].

Rysunek 1. Macierz profili kariery proteuszowej



Źródło: Rutkowska 2010, s. 11.

Drugi typ kariery, obrazujący zmiany na współczesnym rynku pracy według D.T. Halla i J.P. Briscoe, to kariera bez granic. Pojęcia kariery bez granic użyli po raz pierwszy Michael B. Arthur i Denise M. Rousseau. Pracownik realizujący ją: „porusza się po zmieniającym się krajobrazie zawodowym poprzez realizowanie kariery charakteryzującej się różnymi poziomami fizycznej i psychicznej dynamiki” [Sullivan, Arthur 2006, ss. 19–29]. Jest skłonny do podejmowania i kontynuowania pracy w różnych organizacjach, często równolegle. Kariera ponad granicami oznacza postawę gotowości do tworzenia i utrzymywania wielu stosunków pracy i aktywnych relacji ponad granicami organizacyjnymi, a nawet ponad granicami jednej branży czy zawodu. Cechą charakterystyczną tej kariery jest również podejmowanie działań, które przyczyniają się do podnoszenia wartości rynkowej człowieka jako pracownika. Szczególnie istotne jest tutaj podnoszenie kwalifikacji i kompetencji oraz zdobywa-

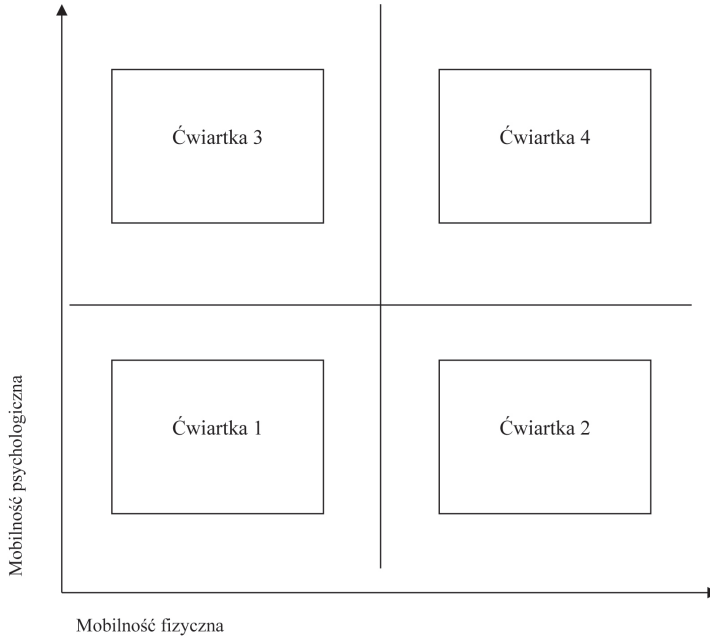
nie wiedzy, które stanowią zasoby transferowalne. Dla realizacji kariery ponad granicami niezbędne są sieci kontaktów wykraczające poza granice aktualnego miejsca zatrudnienia. Tworzenie sieci kontaktów jest równie istotne jak budowanie wachlarza kompetencji i umiejętności zawodowych. Fakt przenikania życia osobistego i zawodowego to kolejny obszar, w którym można mówić o karierze bez granic [Arthur, Rousseau 1996, ss. 5–6].

Odnosząc się do pierwotnej definicji S.E. Sullivan i M.B. Arthur uznali, że karierę bez granic scharakteryzować można za pomocą wymiarów mobilności fizycznej i psychologicznej. Nasilenie wartości komponentów kariery oraz ich dane konfiguracje można określić za pomocą wykresu składającego się z dwóch dymensji: mobilności fizycznej i mobilności psychologicznej. W pierwszą ćwiartkę wykresu wpisują się kariery o niskiej mobilności fizycznej i psychologicznej. Taka specyfikacja kariery może być typowa dla pracowników odczuwających satysfakcję ze swojej sytuacji zawodowej, posiadających bardzo specjalistyczną wiedzę i kompetencje oraz mających wrażenie bezpieczeństwa zatrudnienia, ale także dla osób zagrożonych chronicznym bezrobociem, które nie posiadają atrakcyjnych na rynku umiejętności ani potrzeby podnoszenia kwalifikacji. W drugiej ćwiartce znajdują się kariery o niskiej mobilności psychologicznej i wysokiej mobilności fizycznej. Jest to charakterystyczne dla pracowników, którzy zmieniają miejsce pracy motywowani koniecznością osobistą czy sytuacją finansową, ale ze zmiany nie czerpią korzyści związanych z podnoszeniem atrakcyjności na rynku pracy i rozwojem. Trzecia ćwiartka to mobilność psychologiczna na poziomie wysokim, fizyczna na poziomie niskim. W ten obszar wpisują się kariery osób inwestujących w swoją zatrudnialność, jednak z różnych przyczyn nie chcą bądź nie mogą zmienić pracodawcy. Czwarta ćwiartka wykresu charakteryzuje osoby w najwyższym stopniu mobilne – zarówno psychologicznie, jak i fizycznie. Specyfika tego rodzaju karier wiąże się ze zdolnością do realizowania działalności zawodowej w wielu organizacjach, w różnych miejscach, podejmowania działań nie tylko zwiększających zatrudnialność w jednym zawodzie, lecz także pozwalających na migrowanie pomiędzy profesjami [Sullivan, Arthur 2006, ss. 19–29].

Studia dotyczące karier typu proteuszowego i bez granic doprowadziły J.P. Briscoe i D.T. Halla do wniosku, że pomimo niezależności tych dwóch typów karier jednostki mogą realizować kariery mające cechy zarówno jednego, jak i drugiego typu. Analiza macierzy obu typów karier doprowadziła autorów do wniosku, że istnieje 16 typów karier charakteryzujących się różnym stopniem nasilenia wymiarów typu proteuszowego, czyli ukierunkowania na wartości i zarządzania karierą, oraz typu bez granic,

czyli mobilności psychologicznej i fizycznej. Spośród wspomnianych 16 wariantów opisali osiem, które określili jako realnie realizowane na rynku pracy.

Rysunek 2. Macierz kariery bez granic



Źródło: Sullivan, Arthur 2006, s. 22.

Tabela 1. Modele karier hybrydowych według J.P. Briscoe i D.T. Halla

Zarządzanie karierą	Ukierunkowanie na wartości	Psychologiczna mobilność	Fizyczna mobilność	Kategoria kariery	Osobiste wyzwania aktora kariery w utrzymaniu status quo	Wyzwania rozwojowe aktora kariery i grup wspierających
Niskie	Niskie	Niskie	Niskie	Zagubiony	Szybko reagować na możliwości, przetrwać.	Wyjaśnić priorytety, zdobyć umiejętności zarządzania karierą, poszerzyć perspektywę kariery.
Niskie	Wysokie	Niskie	Niskie	Wzmocniony	Znaleźć stabilne możliwości w przewidywalnych organizacjach	Rozszerzać perspektywę kariery pod względem otwartości i świadomości różnych kierunków.
Niskie	Niskie	Niskie	Wysokie	Wędrowiec	Ciągle poszukiwać nowych możliwości przemieszczania się.	Pomoc w uświadomieniu różnych kierunków kariery. Ustalenie, czy istnieje dobre dopasowanie.
Niskie	Wysokie	Wysokie	Niskie	Idealista	Poszukiwać organizacji, które odpowiadają wartościom i zainteresowaniom, ale nie wymagają mobilności.	Określenie wyzwań, aby wyjść poza strefę komfortu. Pomoc w rozwijaniu umiejętności adaptacyjnych do pracy ponad granicami.
Wysokie	Niskie	Wysokie	Niskie	Człowiek organizacji	Poszukiwać stabilnej organizacji, w której można się wykazać kompetencjami	Zwiększanie umiejętności zarządzania karierą.

Wysokie	Wysokie	Wysokie	Niskie	Solidny obywatel	Konieczne dopasowanie osoby i organizacji.	Utrzymanie różnorodności talentów i wykorzystanie potencjału.
Wysokie	Niskie	Wysokie	Wysokie	Najemnik	Zidentyfikować najlepsze okazje do świadczenia usług ponad granicami	Pomoc w przezwyciężaniu bierności i wsparcie w rozwoju skutecznego, samoswiadomego lidera.
Wysokie	Wysokie	Wysokie	Wysokie	Proteuszowy architekt kariery	Odnaleźć poczucie wpływu.	Zapewnić możliwość wykazania się, uczenia, angażowania. W razie potrzeby hamować.

Źródło: Hall, Briscoe 2006, ss. 4–18.

Postawy wobec kariery zawodowej Polaków wchodzących na rynek pracy

Badania zmierzające do przeprowadzenia charakterystyki modeli realizowanych przez polskich pracowników karier rozpoczęto od próby określenia postaw wobec karier młodych pracujących. Próba została dobrana celowo. Do wypełnienia ankiety kwestionariusza zaproszono 350 pracujących mieszkańców różnych rejonów Polski. Kryterium doboru było zatrudnienie w dowolnej wielkości przedsiębiorstwie. 55,7% grupy badanej stanowiły kobiety, 44,3% to mężczyźni. 47,7% badanych stanowiły osoby w wieku 19–29 lat. 28,0% respondentów to pracownicy w wieku 30–39 lat, 14,3% – osoby w wieku 40–49 lat, natomiast 10% to osoby powyżej 50. roku życia. Mikroprzedsiębiorstwa jako miejsce pracy wskazało 35,6% osób badanych, małe przedsiębiorstwa to miejsca zatrudnienia 23,6% respondentów, średnie – 17,2%, natomiast duże przedsiębiorstwa jako miejsca pracy wskazało 23,6% osób badanych. 53,7% osób badanych pracuje na podstawie umowy o pracę na pełen etat, 8,3% badanych zatrudnionych jest na podstawie umowy o pracę na część etatu, 12,6% osób realizuje umowę-zlecenie z obecnym pracodawcą, a 0,3% – umowę o dzieło, 0,6% badanych zatrudnionych jest na podstawie kontraktu menedżerskiego, 2,9% badanych odbywa staż zawodowy, 11,1% samodzielnie prowadzi działalność gospodarczą, natomiast 10,6% osób zadeklarowało, że jednocześnie realizuje różne formy zatrudnienia. Do badania wykorzystano skalę do diagnozy postaw wobec kariery proteuszowej i skalę do diagnozy postaw wobec kariery bez granic Jona P. Briscoe, Douglasa T. Halla, Rachel L. Frautschy DeMuth w polskiej adaptacji Elżbiety Turskiej i Marty Stasiły-Sieradzkiej.

Tabela 2. Statystyki opisowe wyników uzyskanych w skali kariery proteuszowej i kariery bez granic

Statystyki opisowe					
	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Kariera bez granic	350	21	65	44,75	8,060
Kariera proteuszowa	350	32	70	54,66	8,116
N Ważnych (wyłączanie obserwacjami)	350				

Źródło: Opracowanie własne.

Średni wynik uzyskany przez osoby badane w skali kariery proteuszowej to 54,66 przy odchyleniu standardowym 8,116. Maksymalny możliwy do uzyskania wynik w tej skali to 70, minimalny – 14. Odchylenie standardowe o wartości 8,060 wskazuje, że przeciętny badany ocenił typ realizowanej kariery maksymalnie o 8,116 punktu powyżej lub poniżej średniej. Współczynnik zmienności wyniósł $V_s=14\%$, co wskazuje na niskie zróżnicowanie wyników w skali kariery proteuszowej w badanej grupie.

W przypadku skali kariery bez granic maksymalny możliwy wynik to 65, minimalny – 13. Średni wynik uzyskany przez osoby badane w skali kariery bez granic to 44,75. Odchylenie standardowe o wartości 8,116 wskazuje, że przeciętni badani oceniali typ realizowanej kariery maksymalnie o 8,116 punktu powyżej lub poniżej średniej. $V_s=18\%$ wskazuje na niskie zróżnicowanie wyników także w przypadku skali kariery bez granic.

Tabela 3. Statystyki opisowe wyników uzyskanych dla poszczególnych wymiarów kariery bez granic oraz kariery proteuszowej

Statystyki opisowe					
	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Samozarządzanie karierą	350	13	40	32,54	5,141
Ukierunkowanie na wartości	350	7	30	22,13	4,528
Mobilność psychologiczna	350	10	40	30,25	5,951
Mobilność fizyczna	350	5	25	14,50	4,813
N Ważnych (wyłączanie obserwacjami)	350				

Źródło: Opracowanie własne.

Średni wynik w wymiarze samodzielnego zarządzania karierą zawodową jako wyznacznika realizowania kariery proteuszowej w badanej grupie wyniósł $M=32,53$. Maksymalny możliwy do uzyskania w tym wymiarze wynik to 40, minimalny – 8. Odchylenie standardowe osiągnęło wartość $SD=5,141$, co wskazuje, że osoby badane oceniały samodzielnego zarządzanie karierą przeciętnie o 5,141 punktu poniżej lub powyżej średniej. Wartość dominanty wyniosła $Do=32,00$, zatem najczęściej uzyskiwany w skali samodzielnego zarządzania karierą wynik to 32.

Współczynnik zmienności w tym wypadku wyniósł $V=15\%$. Można zatem stwierdzić, że w wypadku badanej grupy występuje małe zróżnicowanie wyników w obszarze samozarządzania karierą zawodową. Współczynnik asymetrii $As=0,105$ wskazuje na asymetrię prawostronną i świadczy o tym, że większość wyników (ponad połowa) jest niższa od średniej.

W wypadku ukierunkowania na wartości średni wynik uzyskany przez respondentów to 22,13. Maksymalny możliwy wynik w wymiarze ukierunkowania na wartości to 30, minimalny – 6. Odchylenie standardowe osiągnęło wartość $SD=4,528$, co wskazuje, że badani oceniali ukierunkowanie na wartości przeciętnie o 4,528 punktu poniżej lub powyżej średniej.

Dla dymensji mobilności psychologicznej średni wynik to 30,25. Maksymalny wynik możliwy dla tego wymiaru to 40, minimalny – 8. Odchylenie standardowe osiągnęło wartość 5,951, co wskazuje, że przeciętna osoba badana oceniała mobilność psychologiczną o 5,951 punktu poniżej lub powyżej średniej.

W wypadku mobilności fizycznej średni wynik to 14,5, maksymalny możliwy do uzyskania wynik to 25, minimalny – 5. Odchylenie standardowe osiągnęło wartość 4,813, co wskazuje, że przeciętna osoba badana mobilność fizyczną oceniała maksymalnie o 4,813 punktu poniżej lub powyżej średniej.

Szanse i wyzwania dla pracowników przygotowujących się do wejścia na rynek pracy

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że młodzi polscy pracownicy wykazują pewne tendencje zarówno do bycia proteuszami własnych karier, jak i do realizowania karier bez granic. Okazuje się, że młodzi ludzie starają się efektywnie zarządzać swoimi karierami oraz kierować życiem zawodowym zgodnie z osobistymi wartościami. Młodzi pracujący starają się też przekraczać granice karier, zarówno te fizyczne, jak i psychologiczne. Mimo że zaprezentowany fragment wyników badań pozwala jedynie oszacować tendencję na współczesnym rynku pracy, można z całą pewnością stwierdzić, że pracujący obecnie młodzi ludzie są prekursorami zmian postaw wobec karier zawodowych. Młodzi pracownicy wiedzą, że współczesny rynek pracy jest zmienny i dynamiczny. Dążąc do satysfakcji z pracy i osobistego dobrostanu, młodzi pracownicy coraz częściej projektują kariery zawodowe zgodne z własnymi wartościami oraz potrzebami. Świadomość zmienności świata pracy przyczynia

się też do maksymalizowania kompetencji związanych z samodzielnym projektowaniem i zarządzaniem karierami. Zwiększa się także świadomość konieczności uczenia się przez całe życie i ustawicznego rozwoju. Młodzi pracownicy zaczynają dostrzegać znaczenie maksymalizowania własnej zatrudnialności poprzez stałe poprawianie własnej atrakcyjności na rynku pracy. Życie w świecie ciągłych zmian, świecie płynnej nowoczesności to także konieczność zmagania się z trudnościami na rynku pracy. Współcześni pracownicy powinni wzmacniać własną proaktywność, elastyczność i prężność, aby w sytuacji trudności uruchomić odpowiednie zasoby do poradzenia sobie z nią. Ciągłemu doskonaleniu kompetencji osobistych oraz zawodowych powinna jednak cały czas towarzyszyć refleksja dotycząca pracy zawodowej, po to, aby tak jak twierdzi Mark Savickas, kreować jedyną i niepowtarzalną karierą zawodową zgodną z marzeniami, planami i zainteresowaniami pracownika.

Bibliografia

Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S. (2004), *Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach* [w:] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (eds.), *Handbook of career theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

Arthur M.B., Rousseau D.M. (1996), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, Oxford.

Bańka A. (2006), *Poradnictwo transnarodowe. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.

Bauman Z. (1960), *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Wyd. Iskry, Warszawa.

Bauman Z. (2012) *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wyd. Literackie, Kraków.

Briscoe J.P., Hall D.T. (2006), *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 69.

Cybal-Michalska A. (2012), *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio* [w:] A. Zandecki (red.), *Dialogi o kulturze i edukacji*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno.

Cybal-Michalska A. (2014), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Wyd. Impuls, Kraków.

Hall D.T. (2002), *Careers in and out of organizations*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Hall D., Moss J. (1998), *The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt*, „Organizational Dynamics”, nr 26(1).

Herr E.L., Cramer S.H. (2001), *Planowanie kariery zawodowej*, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, nr 15.

Hind P. (2005), *Making room for career change*, „Career Development International”, nr 10(4).

Iles P. (1997), *Sustainable high-potential career development: A resource-based view*, „Career Development International”, nr 2(7).

Inkson K., Elkin G. (2008), *Landscape with travellers: The context of careers guidance in developed nations* [w:] *International Handbook of Career Guidance*, eds. R. van Esbroeck, J. Athanasou, Springer, New York.

Minta J. (2012), *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa.

Patton W., McMahon M. (1999), *Career development and systems theory: A new relationship*, CA: Brooks/Cole, Pacific Grove.

Reardon R., Lenz J., Sampson J., Peterson G. (2009), *Career development and planning: A comprehensive approach*, OH: Cengage Learning, Mason, wyd. 3.

Rutkowska M. (2010), *Nowa kariera i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1(72).

Savickas M. (2002), *Career construction: Developmental theory of vocational behavior*, [w:] *Career Choice and Development*, (red.) D. Brown and Associates, Jossey-Bass, San Francisco, wyd. 4.

Stead G.B., Harrington T.F. (2000), *A Process Perspective of International Research Collaboration*, „The Career Development Quarterly”, nr 48.

Sullivan S.E., M.Arthur (2006), *The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 69.

Super D.E., Savickas M.L., Super C.M. (1996), *The life-span, life space approach to careers* [w:] *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*, (red.) D. Brown, L. Brooks and Associates, Jossey-Bass, San Francisco, wyd. 3.

Mateusz A. Pluciński*

Politechnika Poznańska

Agnieszka Korycka**

Politechnika Poznańska

Wpływ rekrutacji młodych talentów na ekspansję międzynarodową polskich przedsiębiorstw z sektora IT

The Influence of Recruiting Talented Labor Force for International Expansion of Polish IT Companies

Abstract: The IT (information technology) market in Poland is still considered to be young, but its average value has been growing steadily for several years now. There are also more and more companies emerging, visible on the international markets of Poland, creating solutions which are used by many entities on many markets.

Undoubtedly, at present the labour market in the IT sector has become more favourable for employees in Poland.

Increasing competition on the local market, which is of interest to a growing amount of foreign companies, is becoming a challenge for domestic enterprises. This causes an increasingly visible drained market with the professionals sought. Therefore, it is crucial to implement talent management programs in Polish IT companies. This enables them to recruit and maintain key human resources for international expansion.

Key-words: human resources, talent management, organizational culture, innovations, company management.

Wprowadzenie

Rynek IT (technologii informatycznych) w Polsce nadal uważany jest za młody, jednak jego średnia wartość już od kilku lat nieustannie rośnie. Powstaje także coraz więcej

* mateusz.a.plucinski@gmail.com

** agnieszka.k.korycka@gmail.com

widocznych na zagranicznych rynkach polskich przedsiębiorstw świadczących usługi dla międzynarodowych organizacji. Tworzą one rozwiązania, z których korzystają podmioty na rynkach wszystkich kontynentów.

Uznaje się, że branża IT przyczynia się w znacznym stopniu do wzrostu innowacyjności całej gospodarki. To właśnie ona generuje najwięcej pionierskich i nowatorskich produktów. Jeszcze kilka lat temu jednym z kluczowych czynników podejmowania współpracy przez zagranicznych klientów z polskimi przedsiębiorstwami była głównie niska cena. Dzisiaj sytuacja ulega diametralnej zmianie, polskie firmy doceniane są już za jakość usług oraz posiadane kompetencje. Rozwiązania przez nie tworzone nie odbiegają już jakością od wytwarzanych przez konkurencję. Należy też zauważyć, że coraz częściej je pod tym względem wyprzedzają.

Bez wątpienia obecnie rynek pracy w branży IT stał się w Polsce rynkiem pracownika. Wyzwaniem dla rodzimych przedsiębiorstw staje się rosnąca konkurencja na lokalnym rynku, którym zainteresowanych jest coraz więcej zagranicznych firm. Zaczyna to powodować coraz bardziej widoczne wydrenowanie rynku z poszukiwanych specjalistów.

Niewątpliwie w małych firmach trudno jest zbudować program zarządzania talentami dla pracowników o wyróżniającym się potencjale. Przedsiębiorstwa powinny mieć na uwadze, że osoby, w które inwestują, muszą dostrzegać możliwości rozwoju w ramach ich struktur. Program może być oparty nie tylko na awansie pionowym lub poziomym, lecz także na wykorzystywaniu zdobywanej wiedzy. Pierwszym zadaniem, przed którym stoją przedsiębiorstwa wdrażające zarządzanie talentami, jest identyfikacja posiadanych talentów. Wczesne ich odkrycie jest jednym z warunków właściwego wykorzystania przez organizację posiadanego potencjału [Williamson 2011, ss. 33–35].

Istota zarządzania talentami i zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie

Pojęcie talentu było różnie definiowane przez literaturę naukową. P. Cheese [2008] określił je mianem talentu osoby z właściwymi umiejętnościami i predyspozycjami. Natomiast T. Ingram ukazał związek talentu z realizacją celów organizacji. Zdefiniował on omawiane pojęcie jako osobę: „charakteryzującą się potencjałem, zdolnościami, motywacją i wiedzą, która poprzez swoje działania istotnie wpływa na funkcjonowanie organizacji, osiągając ponadprzeciętne wyniki, realizując powierzone cele przy

jednoczesnej trosce o rozwój własny” [Ingram 2011, ss. 19–20]. Literatura wskazuje nam na fakt, że talent bywa traktowany zarówno jako jednostka wybitna, jak i potencjał tkwiący we wszystkich pracownikach firmy, na każdym istniejącym w niej stanowisku [Ingram 2011, ss. 14–15]. E. Pellant [2011, ss. 319–320] stwierdził, że „zarządzanie talentami to sensowne, wspólne, świadome i rozmyślne podejście podjęte w celu przyciągania, rozwijania i utrzymania ludzi posiadających umiejętności i zdolności do spełnienia określonych bieżących i przyszłych potrzeb organizacji w zakresie zdolności, zachowania, postawy, wiedzy i stylu”.

Przytaczane w literaturze modele bardzo często traktują zarządzanie talentami w sposób wycinkowy, okazując tylko jego kluczowe aspekty. Jak twierdzi M. Efron [2010, ss. 26–27], jest to spowodowane faktem, że prostota jest warunkiem do skutecznej implementacji i autorzy poszczególnych modeli zmuszeni są do poszukiwania równowagi między kompleksowym ujęciem i rozwiązaniami możliwymi do wdrożenia w przedsiębiorstwach.

J. Tabor [2013, ss. 66–69] zaproponował model zarządzania talentami, który podkreśla zwracanie szczególnej uwagi na tworzenie odpowiedniej kultury talentów w firmie oraz aspekt ewaluacyjny. Autor opisywanego modelu objął w nim cztery główne etapy:

- pozyskiwanie talentów,
- rozwój talentów,
- zatrzymanie talentów,
- ewaluację.

Rozwój talentów to: programy szkoleniowe, coaching, mentoring, zarządzanie wiedzą, sieci kontaktów, ścieżki kariery i polityka sukcesji.

Etap pozyskiwania talentów to przede wszystkim budowanie wizerunku pracodawcy, a rekrutacja zewnętrzna powinna oznaczać nieustanne poszukiwania. Rekrutacja wewnętrzna zaś stanowi nabór pracowników do poszczególnych programów rozwojowych.

Kolejnym istotnym etapem w przytoczonym modelu jest zatrzymanie talentów. Istotne w nim jest bieżące zarządzanie relacjami z talentami oraz budowanie zaangażowania wspomnianej „kultury talentów”.

Ostatni etap obejmuje ewaluację oraz adaptację realizowanych programów zarządzania talentami. Ciekawe podejście do opisywanego problemu zarządzania talentami przedstawili także J. Cannon oraz R. McGee [2015, ss. 25–40]. Przytoczyli oni cztery etapy skutecznego zarządzania talentami:

- identyfikacja talentów niezbędnych w przedsiębiorstwie,
- identyfikacja posiadanych talentów w organizacji,
- pozyskiwanie nowych talentów,
- rozwój talentów w przedsiębiorstwie,
- zatrzymanie talentów w przedsiębiorstwie,
- tworzenie puli talentów,
- wykorzystanie talentów oraz przygotowywanie ich ewentualnej sukcesji.

H. Bieniok [2010, ss. 23–24] zaprezentował koncepcję zarządzania talentami opierającą się na poniższych kwestiach:

- pozyskanie obiecujących kandydatów do pracy,
- skuteczne rozpoznanie ich talentów,
- skłonienie do pomnażania swoich talentów,
- zmotywowanie utalentowanych pracowników do innowacyjności na rzecz firmy,
- poszukiwanie najlepszych sposobów poprawy efektywności potencjału talentów.

Zarządzanie zasobami ludzkimi możemy scharakteryzować jako: strategiczne, zintegrowane i spójne podejście do zatrudnienia oraz rozwoju ludzi pracujących w danej organizacji. M. Armstrong [2011, ss. 27–28] stwierdził, że jest to zestaw wzajemnie powiązanych metod i sposobów działania mających na celu zapewnienie organizacji uzdolnionych, zaangażowanych i dobrze zmotywowanych pracowników, dzięki którym organizacja może osiągnąć zamierzony sukces.

Takie podejście do zarządzania opisywane jest jako metoda zarządzania zatrudnieniem, która sprowadza się do osiągania przewagi konkurencyjnej przez przedsiębiorstwo. Wynika ona ze strategicznego rozlokowywania wykwalifikowanych pracowników przy równoczesnym wykorzystywaniu technik strukturalnych, kulturowych i personalnych [Piechnik-Kurdział 2006, ss. 13–16]. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że wśród wszystkich zasobów posiadanych i wykorzystywanych w działalności przez przedsiębiorstwo to właśnie zasoby ludzkie mają decydujący wpływ na jego funkcjonowanie, innowacyjność i dalszy rozwój [Zając 2007, ss. 20–21].

Rekrutacja 5.0 – nowy trend w pozyskiwaniu talentów IT

Definicja rekrutacji 5.0 pojawiła się stosunkowo niedawno i powstała bezpośrednio z doświadczeń oraz potrzeb biznesu. Polega na świadomym przyjęciu w procesie

poszukiwania i rekrutacji pracowników postawy aktywnej. Przyjmuje ona obecnie formę organizowania tzw. „hackathonów” (zwane są także programistycznymi maratonami rekrutacyjnymi, „hackfestami” oraz „codefestami”). Jego uczestnicy pracują nad danym celem w zespołach, w których skład wchodzi nie tylko programiści, lecz także graficy komputerowi, testerzy oprogramowania czy też inżynierowie z innych dziedzin. Sam maraton rekrutacyjny nie ogranicza się tylko do zagadnień związanych z technologiami informatycznymi, może on także prowadzić do wypracowania rozwiązań dotyczących zwiększenia sprzedaży, rozwoju produktu lub innego dowolnego zagadnienia z zakresu zarządzania przedsiębiorstwem.

Do zalet rekrutacji poprzez „hackathony” zaliczyć możemy:

- dotarcie do osób, które w danym momencie nie myślą jeszcze o zmianie pracy,
- możliwość zweryfikowania umiejętności programistycznych w trakcie trwania prawdziwego projektu,
- obserwowanie potencjalnego kandydata w trakcie pracy,
- dostęp do szukanych pracowników w jednym miejscu i w tym samym czasie.

Korzyści ze stosowania „hackathonów” to między innymi:

- budowanie pozytywnego wizerunku firmy na rynku,
- brak ograniczeń geograficznych w trakcie trwania maratonu, dzięki organizowaniu ich również online,
- zmniejszenie ryzyka złożenia oferty pracy osoby niewłaściwie dobranej do kultury organizacyjnej firmy,
- oszczędność czasu i niższe koszty procesu rekrutacji,
- możliwość zgromadzenia w jednym miejscu nawet kilkuset osób.

Dotychczas stosowane sposoby realizowania procesów rekrutacji specjalistów z branży IT nie były już dostatecznie skuteczne, wymagały poświęcania dużej ilości czasu oraz generowały wysokie koszty, krótko mówiąc, nie były efektywne. Kluczem do wygenerowania oczekiwanych oszczędności staje się potrzeba maksymalnego skrócenia procesu rekrutacji pracownika. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że branża IT jest obecnie jedną z najbardziej wymagających dla rekruterów. Nadal jednak stosowane są w niej:

- rekrutacja 3.0 – która wykorzystuje zautomatyzowane procesy rekrutacyjne dzięki stosowaniu odpowiednich narzędzi. Zalicza się do nich rekrutację online oraz rozmowy wykorzystujące komunikatory internetowe. Dzięki temu firma może rozpocząć proces rekrutacji z kandydatem nawet z innego kraju,

- rekrutacja 4.0 – polega między innymi na wykorzystaniu łowców (headhunterów) i przedstawicieli organizacji w działaniach na portalach społecznościowych. Bardzo często w jej ramach planuje się grę, która ma za zadanie przyciąganie poszukiwanych kandydatów (grywalizacja).

Istota ekspansji międzynarodowej polskich przedsiębiorstw

W literaturze naukowej wielu autorów zwraca uwagę na to, że internacjonalizacja oznacza każdy rodzaj działalności gospodarczej podejmowanej przez organizację za granicą [Rymarczyk 2004, ss. 19–20]. Przedsiębiorstwo międzynarodowe posiada swoją siedzibę w swoim kraju macierzystym, jednak znaczną część przychodów generuje z rynków zagranicznych. Jego celem jest zwiększanie zysków z prowadzonej działalności, natomiast ekspansja poza granice kraju staje się jednym ze sposobów jego realizacji.

A. Jarczevska-Romaniuk [2004] przedstawiła następujący podział przedsiębiorstw międzynarodowych ze względu na:

- zasięg działania,
- charakter prowadzonej działalności,
- stopień umiędzynarodowienia działalności,
- formy własności kapitałowej,
- strukturę własności aktywów spółek zależnych,
- zróżnicowanie form prawnych zagranicznej struktury przedsiębiorstw,
- strukturę organizacyjną i modele zarządzania.

Shenkar i Luo [2004, ss. 9–10] stwierdzili, że biznes międzynarodowy odnosi się do prowadzonej działalności gospodarczej obejmującej transfer zasobów, usług, dóbr, wiedzy, umiejętności i informacji pomiędzy granicami narodowymi.

Podjęcie świadomej decyzji o rozpoczęciu ekspansji zagranicznej jest w obecnych czasach procesem złożonym. Motywy podjęcia zagranicznej orientacji przedsiębiorstwa możemy podzielić na trzy główne grupy [Wacha 2005, ss. 47–49]:

- ekonomiczne,
- rynkowe,
- prawne.

Literatura podaje różne poziomy mierzenia skali operacji zagranicznych w celu zakwalifikowania przedsiębiorstwa do grupy „urodzonych globalistów”. G.A. Knight

i S.T. Cavusgil [1996] uznali, że udział eksportu powinien wynosić nie mniej niż 25% w ciągu dwóch lat od powstania firmy. Wielu autorów uznaje także, że takie przedsiębiorstwo powinno działać na co najmniej trzech rynkach.

Pock [2010, ss. 21–23] stwierdza natomiast, że firmy zaliczane do grupy *born global* powinny działać na co najmniej dwóch kontynentach.

R. Loustarinen i M. Gabrielsson [2002, ss. 62] opisali najważniejsze cechy organizacji *born global*:

- rozpoczęcie działań na rynkach zagranicznych równocześnie z początkiem działań na rynku krajowym,
- oparcie swojej strategii głównie na rynkach i klientach zagranicznych,
- stosowanie odmiennych strategii rozwoju niż przedsiębiorstwa tradycyjne,
- tworzenie globalnych strategii marketingowych.

Wpływ kultury organizacyjnej na rekrutację talentów

A. Stachowicz-Stanusz [2001, s. 77] rozumie kulturę organizacyjną jako: „charakterystyczny dla każdego przedsiębiorstwa system procesów, preferowane przez kierownictwo i pracowników wartości oraz normy społeczne i kulturowe z ich podstawami oraz sposoby, w jakich te podstawy oddziałują i kształtują zachowania organizacyjne. Kultura organizacyjna w tym rozumieniu to fenomen społeczny, na który składają się m.in. relacje między wartościami i normami a sposobami organizowania struktury przedsiębiorstwa, sposobami i kryteriami wyborów strategicznych oraz kierowania ludźmi w firmie”. Na kulturę organizacyjną bardzo często wpływ ma kraj, z którego wywodzi się dana organizacja, można zatem na tej podstawie zaobserwować przewagę jednego stylu. Odpowiednio budowana i stosowana kultura organizacyjna pozwala eliminować niepewność, zapewniając wszystkim ujednolicony system zachowań. Gwarantuje ona ciągłość podstawowych wartości i zasad działania przez wszystkich obecnych i przyszłych pracowników. Organizacja w sposób jasny i klarowny precyzuje, czego oczekuje od swoich pracowników. Jednak to kadra kierownicza w największym stopniu odpowiada za komunikowanie istotnych dla przedsiębiorstwa wartości.

Matanzaro, Moore i Marshall [2010] w „The impact of organizational culture on attraction and recruitment of job applicants” przeprowadzili badania na temat wpływu rodzaju kultury organizacyjnej na wybory kandydatów podczas szukania nowej pracy. Wykazali oni, że pracownicy (kobiety i mężczyźni) preferują rozpoczęcie pra-

cy w organizacjach posiadających wspierające kultury organizacyjne, również w wypadku wyboru pomiędzy nią a wyższymi zarobkami. Tego typu kultury dają poczucie większej troski o pracowników i pogodzenia pracy z życiem osobistym.

Kierownicy zarządzający zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach niezależnie od branży mogą osiągnąć sukces, korzystając z wiedzy o kulturze organizacyjnej. Każdy pracownik wymaga indywidualnego podejścia wynikającego z różnego wychowania i postaw wyniesionych z przeszłości. Dla osób zarządzających istotne staje się rozwijanie inteligencji kulturowej (odczytywanie zachowań ludzi i zauważanie w nich prawidłowości).

Pozyskanie talentu do organizacji to tylko pierwszy etap skutecznego procesu zarządzania talentami. Bardzo ważne jest także wdrożenie go do przedsiębiorstwa i stworzenie warunków, w których może on wykorzystać swój potencjał. To właśnie na tym etapie kluczowe staje się dopasowanie zatrudnionego talentu do już ukształtowanej kultury organizacyjnej. Unikatowe uzdolnienia, poczucie własnej wartości, motywacja czy też chęć osiągania kolejnych celów dają obraz pracownika, którym trudno zarządzać w ramach organizacji.

B. Groysberga, A. Nanda i N. Nohria przeprowadzili badania dotyczące dostosowania talentów do nowego środowiska pracy. Stwierdzili oni, że źle przeprowadzone wdrożenie talentu do struktur przedsiębiorstwa może doprowadzić do sytuacji, w której będzie on mniej zmotywowany, co może mieć bezpośredni wpływ na wyniki całej firmy i zespołu projektowego [Groysberg, Nanda, Noria 2008]. M. Karwiński [2008, ss. 121–122] stwierdził, że w celu przyciągnięcia i zatrzymania utalentowanych pracowników niezbędne są działania z zakresu Public Relations, które zmierzają do „zbudowania wizerunku firmy, po pierwsze, opiekuńczej, a po drugie, odpowiedzialnej i działającej w zgodzie z etyką”. Pozytywny wizerunek organizacji działa na każdym etapie kontaktu pracownika z firmą. Począwszy od etapu poszukiwania pracodawcy i podejmowania decyzji o odejściu lub kontynuowaniu dalszej współpracy. Budowanie i rozwój unikatowej kultury organizacyjnej jest niewątpliwie istotnym elementem zmierzającym do budowania marki pracodawcy [Buchelt 2008, s. 75].

Odpowiednie zarządzanie kulturą organizacyjną ma istotny wpływ na realizowane w przedsiębiorstwie projekty rekrutacyjne. Pracownik, który jest zadowolony z zatrudnienia i możliwości, jakie daje organizacja, jest jedną z najlepszych dla niej reklam wizerunkowych. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że większość firm nie jest świadoma, jak kształtować i budować kulturę organizacyjną mającą pozytywny wpływ na ich wizerunek. Jej budowa wymaga czasu i zaangażowania. Niemniej kul-

tura organizacyjna oparta na opisanych wartościach powinna stać się priorytetem dla każdego nowoczesnie zarządzanego przedsiębiorstwa.

Metodyka badań własnych i charakterystyka grupy badawczej

Badanie przeprowadzone przez autorów niniejszego artykułu miało na celu rozpoznanie wpływu rekrutacji i rozwoju młodych talentów na ekspansję zagraniczną przedsiębiorstw.

Respondentami w badaniu byli kierownicy lub specjaliści zatrudnieni w przedsiębiorstwach z branży IT. Taka jednolitość pracowników została przyjęta celowo ze względu na potrzebę rozpatrzenia zagadnienia od strony osób mających wpływ na codzienną pracę organizacji i objętych programami zarządzania talentami w organizacji.

Prezentowane wyniki są fragmentem szerszych badań, które dotyczą wpływu czynników takich jak zarządzanie talentami na obszary związane z rozwojem sprzedaży i ekspansją międzynarodową przedsiębiorstw.

Badania przeprowadzano na przełomie marca i kwietnia 2018 roku i uzyskano 54 poprawnie wypełnione formularze. Przeprowadzone badania miały charakter ankietowy.

Badaną próbę można uznać za reprezentatywną. Opracowane wyniki dotyczą małych i średnich polskich przedsiębiorstw z sektora IT. Podmioty do badania zidentyfikowano na podstawie kryterium liczby pracowników i długości obecności firmy na rynku.

Wśród badanych osób przeważali mężczyźni, którzy stanowili 83,33%. Kobiety stanowiły tylko 16,67%. Może to wynikać z maskulinizacji branży IT.

Wielkość przedsiębiorstw, w których pracują respondenci, kształtowała się następująco: małe (poniżej 50 pracowników) stanowiły 31,25%, średnie (od 50 do 250 pracowników) stanowiły 58,75%, duże (więcej niż 250 pracowników) stanowiły 10%. Pracownicy małych i średnich przedsiębiorstw byli najliczniejszą grupą w badaniu.

Podmioty będące na rynku od roku do dwóch lat stanowiły 37,60%, od dwóch do pięciu lat – 42,30%, powyżej pięciu lat – 20,10%. Możemy więc założyć, że polskie firmy działające w branży IT to organizacje stosunkowo młode, dopiero kształtujące swoją pozycję na rynku.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że 64,81% respondentów potwierdziło, że w ich firmie pracownicy mają zaplanowaną ścieżkę rozwoju wraz z programem szkoleń. Jednocześnie 77,78% badanych potwierdziło, że w ich firmie zostały wdrożone programy rozwojowe adresowane do pracowników. Zależności tej dotyczą tabele 1 oraz 2. Pokazują one, że polskie przedsiębiorstwa IT już od samego początku swojej działalności doceniają istotę, jaką są zasoby ludzkie, i starają się w miarę swoich możliwości wychodzić naprzeciw potrzebom swoich pracowników.

Tabela 1. Istnienie w przedsiębiorstwie zaplanowanej ścieżki rozwoju wraz z programem szkoleń

Czy pracownicy mają zaplanowaną ścieżkę rozwoju wraz z programem szkoleń?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	26	48,15%	9	16,67%	35	64,81%
Nie	15	27,78%	0	-	15	27,78%
Nie wiem	4	7,41%	0	-	4	7,41%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 2. Wdrożenie w przedsiębiorstwie programów rozwojowych adresowanych do pracowników

Czy w firmie zostały wdrożone programy rozwojowe adresowane do pracowników?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	35	64,81%	7	12,96%	42	77,78%
Nie	6	11,11%	2	3,70%	8	14,81%
Nie wiem	4	7,41%	-	-	4	7,41%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Przeprowadzone badanie stwierdziło również, że w badanych firmach nie występuje duża rotacja pracowników. Tylko 25,93% respondentów stwierdziło, że w ich

organizacjach zauważalne są częste zmiany na utworzonych już stanowiskach pracy. Pokazuje to, że między innymi działania, które realizują firmy w zapewnieniu pracownikom odpowiednich warunków do rozwoju wewnątrz organizacji, przynoszą spodziewane rezultaty.

Tabela 3. Rotacja pracowników wewnątrz przedsiębiorstwa

Czy w firmie występuje duża rotacja pracowników?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	11	20,37%	3	5,56%	14	25,93%
Nie	34	62,96%	6	11,11%	40	74,07%
Nie wiem	-	-	-	-	-	-
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Jednocześnie zauważyć należy, że 74% badanych osób stwierdziła w badaniu, że ich firma ma problemy ze znalezieniem odpowiednich specjalistów. W związku z tym organizacje z chęcią sięgają po najnowsze metody rekrutacji pracowników.

Na kolejnym etapie badań zapytano respondentów o rekrutowanie nowych pracowników firmy poprzez udział w „hackathonach”, które są częścią nowego trendu w pozyskiwaniu talentów IT – rekrutacji 5.0. Połowa osób wypełniających ankietę w ramach realizowanego badania odpowiedziała, że w ramach procesów rekrutacyjnych do ich firmy wykorzystywała ona maratony rekrutacyjne.

Tabela 4. Problemy przedsiębiorstwa ze znalezieniem odpowiednich specjalistów

Czy firma ma problemy ze znalezieniem odpowiednich specjalistów?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	33	61,11%	7	12,96%	40	74,07%
Nie	10	18,52%	2	3,70%	12	22,22%
Nie wiem	2	3,70%	-	-	2	3,70%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 5. Rekrutowanie poprzez udział w maratonach rekrutacyjnych

Czy firma rekrutowała, biorąc udział w „hackathonach”?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	24	44,44%	3	5,56%	27	50,00%
Nie	10	18,52%	2	3,70%	12	22,22%
Nie wiem	11	20,37%	4	7,41%	15	27,78%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

74% respondentów stwierdziło, że kultura organizacyjna w organizacji sprzyja ich rozwojowi zawodowemu.

Tabela 6. Wpływ kultury organizacyjnej na rozwój zawodowy

Czy kultura organizacyjna w firmie sprzyja rozwojowi zawodowemu?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	37	68,52%	3	5,56%	40	74,07%
Nie	8	14,81%	6	11,11%	14	25,93%
Nie wiem	-	-	-	-	-	-
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Odnosząc się do ekspansji międzynarodowej, istotne są odpowiedzi na postawione pytanie: „Kiedy przedsiębiorstwo rozpoczęło działalność na rynkach międzynarodowych?”. 74% osób biorących udział w przeprowadzonym badaniu odpowiedziało, że ich organizacja już w pierwszym roku działalności realizowała projekty na rynkach międzynarodowych. W tym kontekście zauważyć należy, że 44,44% respondentów stwierdziło, iż ponad połowa klientów ich firmy pochodzi z zagranicy.

Tabela 7. Rozpoczęcie działalności na rynkach międzynarodowych

Kiedy przedsiębiorstwo rozpoczęło działalność na rynkach międzynarodowych?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
1. rok działalności	36	66,67%	4	7,41%	40	74,07%
2. rok działalności	2	3,70%	6	11,11%	8	14,81%
2–5. rok działalności	4	7,41%	2	3,70%	6	11,11%
>5. lat działalności	-	-	-	-	-	-
Razem	45	77,78%	9	22,22%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 8. Procent realizowanych projektów pochodzących z zagranicy

Jaki procent klientów/ projektów firmy pochodzi z zagranicy?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
<30%	9	16,67%	3	5,56%	12	22,22%
30%–50%	14	25,93%	-	-	26	25,93%
>50%	19	35,19%	5	9,26%	12	44,44%
Nie wiem	3	5,56%	1	1,85%	4	7,41%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Warto również zauważyć, że 85,19% ankietowanych uważa, że zespół w ich organizacji ma duży wpływ na realizację projektów z zagranicy, a co za tym idzie – na ekspansję międzynarodową przedsiębiorstwa.

Tabela 9. Realizacja projektów dla klientów z zagranicy

Czy uważa Pan/ Pani, że zespół w przedsiębior- stwie ma wpływ na realizację projektów dla klientów z za- graniczy?	Płeć				Razem	
	M		K			
	N	%	N	%	N	%
Tak	40	74,07%	6	11,11%	46	85,19%
Nie	2	3,70%	2	3,70%	4	7,41%
Nie wiem	3	5,56%	1	1,85%	4	7,41%
Razem	45	83,33%	9	16,67%	54	100,00%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W świetle powyższych badań możemy zauważyć, że występuje zależność pomiędzy rozwojem talentów wewnątrz firmy a jej ekspansją zagraniczną i realizowaniem projektów dla klientów z innych krajów. Warto także zwrócić uwagę na problemy z rekrutacją w przedsiębiorstwach z branży IT. Pokazuje to obecny trend na rynku, gdzie występuje większa liczba dostępnych stanowisk pracy aniżeli doświadczonych pracowników. Potwierdza to także, że opisywana branża jest jedną z najbardziej wymagających dla rekruterów. Powoduje to stosowanie coraz bardziej innowacyjnych metod rekrutacji, odpowiednich do poszukiwania kandydatów do pracy na rynku pracownika.

Zakończenie

Podsumowując podjęte rozważania, możemy stwierdzić, że proces umiędzynarodawiania działalności już od samego początku dotyczy firm działających w sektorze IT. Powoduje to ich ciągłe doskonalenie się i ulepszanie swoich produktów. Przedsiębiorstwa te zmuszone są dbać o talenty wewnątrz organizacji i w większości myślą już o tym problemie od początku swojej działalności na rynku. Jednocześnie można stwierdzić, że rekrutowanie w branży IT nie jest dla firm łatwym zadaniem. Ciągłe utrzymuje się trend rosnącego zapotrzebowania na specjalistów, a stanowisk pracy jest nadal więcej aniżeli pracowników z wymaganym doświadczeniem.

Ekonomiczna siła współczesnych przedsiębiorstw uzależniona jest od ich zdolności intelektualnych, a wartość oferowanych produktów zależna jest od aktywów, które oparte są na wiedzy [Baruk 2006, ss. 42–43].

Współczesne organizacje zmuszone są do podwyższania kwalifikacji zatrudnianych pracowników. Zaczynają one także zdawać sobie sprawę, że istotną przewagą konkurencyjną i motorem do dalszego rozwoju stali się utalentowani pracownicy. To właśnie oni są „źródłem działań o strategicznym znaczeniu dla organizacji, jak i wyznacznikiem konkurencyjności przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy” [Pocztowski 2008, ss. 15–16].

Gospodarka oparta na wiedzy jest ideą, w której wiedza stała się elementem kluczowym, prowadzącym do rozwoju nie tylko przedsiębiorstwa, ale także całego kraju [Niklewicz-Pijaczyńska 2012].

Zwiększająca się konkurencja międzynarodowa w naturalny sposób skłania przedsiębiorstwa do rozwijania swoich specjalizacji, które są niezbędne do ich ekspansji poza granice macierzystego kraju. Polskie firmy pomimo stosunkowo małego doświadczenia w ekspansji międzynarodowej i stosunkowo niewielkiego kapitału, nie boją się konkurowania na innych rynkach. Bardzo często już od samego początku ich model biznesowy zakłada pozyskiwanie klientów za granicą.

Bibliografia

Baruk J. (2006), *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Buchelt B. (2008), *Strategiczne aspekty zarządzania talentami* [w:] A. Pochtowski (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Cheese P. (2008), *Talent: A critical issue facing*, „The British Journal of Administrative Management”, nr 2, kwiecień.

Effron M., Ort M. (2010), *One Page Talent Management: Eliminating Complexity, Adding Value*, „Harvard Business Press”, Boston, Massachusetts.

Groysberg B., Nanda A., Nohria N. (2008), *Duże ryzyko zatrudniania gwiazd*, „Harvard Business Review Polska”, nr 59, styczeń.

Ingram T. (red.) (2011), *Zarządzanie talentami*, PWE, Warszawa. Poltext, Warszawa.

Ingram T. (red.) (2011), *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa.

Kozio L., Piechnik-Kurdziel A., Kope J. (2006), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Biblioteczka Pracownicza, Warszawa.

Knight G.A., Cavusgil S.T. (1996), *The Born Global Firm. A Challenge to Traditional Internationalization Theory*, „Advances in International Marketing”, nr 8.

Luostarinen R., Gabrielsson M. (2002), *Globalization and global marketing strategies and born globals in SMOPEC*, [w:] European International Business Academy, Ateny, 8–10 grudnia.

Niklewicz-Pijaczyńska M., Wachowska M. (2012), *Wiedza-kapitał-ludzki-innowacje*, Wrocław, [online] http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38633/Wiedza_kapital_ludzki_innowacje.pdf, dostęp 23.06.2018.

Pellant E. (2011), *Linking Culture and Talent Management* [w:] *The talent management handbook. Creating a sustainable competitive advantage by selecting, developing, and promoting the best people*, (red.) L.A. Berger, D.R. Berger, McGraw-Hill, New York.

Pock M. (2010), *Born Globals. Internationale Wachstumsstrategien junger Unternehmen*, Wiesbaden, Gabler Verlag.

Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie talentami w organizacjach*, Wolters Kluwer Polska, Kraków.

Rymarczyk J. (2004), *Internacjonalizacja i globalizacja przedsiębiorstwa*, Warszawa, PWE.

Shenkar O., Luo Y. (2004), *International Business*, John Wiley & Sons, Inc., New York.

Stachowicz-Stanusch A. (2001), *Kultura marketingowa przedsiębiorstw*, PWN, Warszawa.

Tabor J.A. (2013), *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie. Koncepcje, strategie, praktyka*, Poltext, Warszawa.

Wacha K. (2005), *Działalność gospodarcza w Unii Europejskiej: wybrane zagadnienia*, KPił Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.

Williamson D. (2011), *Talent management in the New business Word*, „Human Resource Management International Digest”, vol. 19, nr 6, [online] <http://dx.doi.org/10.1108/09670731111163518>.

Zajac C. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań.

Piotr Korneta*

Politechnika Warszawska

Wydział Zarządzania

Problemy systemów zarządzania dokonaniem

Problems of Performance Management Systems

Abstract: Despite commonly disclosed in literature large number of advantages stemming from performance management systems implementations, recent articles show that a significant number of performance management systems implementations either fail or are not completed. The aim of this paper is to identify the problems which constitute barriers to successful performance systems implementation and further usage. In due course of literature review the author identified 65 potential problems, which were next categorized into three groups: strategic (12), system (30) and HR (23). The original value of the article is to show the companies what kind of problems they can encounter during and pursuant to performance management systems implementations.

Key-words: performance management systems, performance management, performance management problems

Wprowadzenie

Wiele organizacji decydujących się na wdrożenie systemów zarządzania dokonaniem (*performance management systems*, dalej zwane również PMS) zakłada, że ich wdrożenie wpłynie pozytywnie na ogólną efektywność oraz konkurencyjność organizacji [Bourne 1999, ss. 154–170]. Jednakże bardzo często tak się nie dzieje. Jedną ze stojących za tym przyczyn mogą być nieudane wdrożenia. Niektóre badania wskazują, że około 70% wdrożeń PMS jest nieudanych [Neely, Bourne 2000, ss. 3–6]. Inne, nowsze, badania wskazują, że odsetek ich zmalał do 56% [de Waal, Counet 2009, ss. 367–390]. Nieudane wdrożenia nie stanowią jedynej bariery w stosowaniu roz-

* pkorneta@poczta.onet.pl

patrywanych systemów. Mogą o tym świadczyć prace wskazujące na brak związku pomiędzy korzystaniem z niefinansowych wskaźników działalności (stanowiących istotną część systemów zarządzania dokonaniem) przez przedsiębiorstwa a ich wynikami [Perera, Harrison, Pool 1997, ss. 557–572]. Z drugiej jednak strony istnieje szereg prac naukowych potwierdzających wpływ stosowania wskaźników niefinansowych na wyniki przedsiębiorstw [Banker, Potter, Srinivasan 2000, ss. 65–92]. Tak rozbieżne wnioski płynące z różnych badań mogą wynikać z występowania czynników, które uniemożliwiają realizację korzyści przypisywanych PMS.

Mając na uwadze, jak przedstawiono powyżej, iż PMS oferują przedsiębiorstwom szereg korzyści, z których wielu przedsiębiorstwom nie udaje się skorzystać, jako cel pracy postawiono zidentyfikowanie czynników utrudniających realizację wspomnianych korzyści. W szczególności na potrzeby pracy zdefiniowano następujące pytanie badawcze: jakich problemów mogą się spodziewać przedsiębiorstwa decydujące się na wdrożenie i korzystanie z systemów zarządzania dokonaniem?

W pracy jako podstawową metodę badawczą wykorzystano przegląd krajowej i międzynarodowej literatury. Ze względu na to, że literatura krajowa jest wyjątkowo uboga w zakresie prezentacji problemów zarządzania dokonaniem, główna część prac została oparta na literaturze międzynarodowej. Ponadto, aby zaprezentowana przez autora lista potencjalnych problemów była jak najbardziej kompletna, analizom poddano również artykuły o problematyce niezwiązanej z zarządzaniem dokonaniem, ale prezentującej zdaniem autora uniwersalne kwestie, które mogą znaleźć zastosowanie w tejże tematyce. Przykładem takich prac naukowych są chociażby artykuły dotyczące wdrożeń różnych systemów.

Charakterystyka systemów zarządzania dokonaniem

W literaturze występuje szereg definicji zarówno zarządzania dokonaniem, jak i systemów zarządzania dokonaniem. Zdaniem Lebas zarządzanie dokonaniem jest koncepcją zarządzania opartą na pomiarze, z zastrzeżeniem, że procesów zarządzania i pomiaru nie można od siebie oddzielić [Lebas 1995, ss. 23–35]. Podobnie uważają P. Parthiban oraz M. Goh według których zarządzanie dokonaniem składa się z dwóch komponentów: pomiaru i poprawy dokonań [Parthiban, Goh 2011, ss. 261–281]. Znacznie bardziej szczegółowo zdefiniował zarządzanie dokonaniem M. Armstrong, według którego jest to systematyczny proces mający na celu popra-

wę efektywności działania organizacji za pomocą poprawy efektywności poszczególnych jednostek oraz zespołów. Istotne jest, aby wszyscy pracownicy organizacji w ten sam sposób rozumieli postawione zarówno im, jak i organizacji cele, które ponadto powinny być spójne. Głównym zaś celem kierownictwa jednostki jest stworzenie odpowiedniej kultury promującej ciągłe doskonalenie organizacji oraz jej pracowników [Armstrong 2006, ss. 1–2].

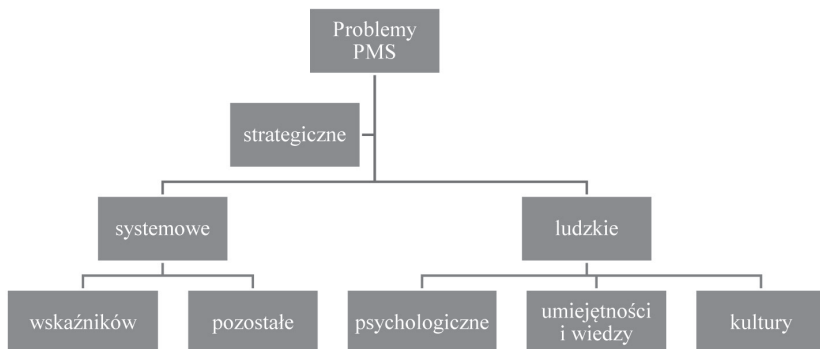
Blisko związana z definicją zarządzania dokonaniem jest definicja systemów zarządzania dokonaniem (PMS). D. Barnes oraz Z. Radnor twierdzą, że PMS to systemy dostarczające istotnych informacji oraz promujące/motywuujące określone zachowania pracownicze. Systemy te są ponadto zaopatrzone w mechanizmy zapewniające wiarygodność, kontrolę, szybkie reagowanie i ciągłe doskonalenie [Barnes, Radnor 2008, ss. 89–106]. Ferreira i Otley uważają zaś, że PMS to ewoluujące zestawy formalnych i nieformalnych procesów ukierunkowanych na osiągnięcie celów i realizację strategii przez organizacje za pomocą analizowania, planowania, pomiaru, kontroli, nagradzania i wszelkich innych narzędzi wspierających szeroko rozumiane zarządzanie dokonaniem. Do najważniejszych zadań PMS należy zaliczyć [Ferreira, Otley 2009, ss. 263–282]:

- identyfikowanie i komunikowanie wizji i misji organizacji pracownikom,
- identyfikowanie krytycznych czynników sukcesu oraz kluczowych obszarów pomiaru,
- wskazywanie niezbędnych czynności i procesów do wdrożenia strategii,
- ustalanie poziomów docelowych dla kluczowych obszarów pomiaru,
- ocena bieżących procesów w organizacji,
- ustalanie celów i nagród dla poszczególnych dokonań,
- informowanie o sposobach przepływu istotnych informacji.

Problemy systemów zarządzania dokonaniem

Zidentyfikowane w toku krytycznego przeglądu literatury problemy towarzyszące wdrożeniom oraz eksploatacji PMS podzielono na trzy grupy główne: strategiczne, systemowe oraz natury ludzkiej. W obrębie grupy problemów systemowych wyodrębniono podgrupę dotyczącą wad, jakimi obciążone są wskaźniki pomiaru, stanowiące istotną komponentę PMS. W obrębie zaś grupy problemów z natury ludzkiej wyodrębniono podgrupę problemów psychologicznych, umiejętności i wiedzy oraz odpowiedniej kultury.

Rysunek 1. Rodzaje problemów towarzyszących systemom zarządzania dokonaniem



Źródło: opracowanie własne.

Problemy strategiczne

Do grupy problemów strategicznych zaliczono kwestie, które dotyczą najwyższego kierownictwa przedsiębiorstw oraz te, których rozwiązanie powinno poprzedzić rozwiązywanie problemów z kolejnych poziomów. Lista zidentyfikowanych problemów strategicznych przedstawia się następująco:

1. Jeżeli misja, strategia czy cele organizacji nie są jasne, to zaprojektowanie poprawnego systemu nie będzie możliwe [Bhat, Rajashekhar 2009, ss. 261–272].
2. Systemy zarządzania dokonaniem są ukierunkowane na realizację strategii z punktu widzenia właścicieli przedsiębiorstwa, przez co często nie uwzględniają w wystarczającym stopniu potrzeb pozostałych istotnych interesariuszy [Nita 2016, ss. 330–331].
3. Nieumiejętność organizacji do zarządzania zmianą, opór organizacji przed wprowadzaniem zmian [Amaral, Sousa 2009, ss. 523–542].
4. Trudności w kaskadowaniu celów organizacji z wyższych poziomów do niższych. Ponadto proces kaskadowania celów jest bardzo czasochłonny, zwłaszcza gdy odbywa się on w danej organizacji po raz pierwszy [Pulakos, O’Leary 2011, ss. 148–149].
5. Trudności z identyfikacją właściwych CSF (*critical success factors*) – krytycznych czynników sukcesu [de Waal, Counet 2009, s. 370].
6. Nieaktualne obszary pomiaru. Zarówno system, jak i jego poszczególne składowe powinny być okresowo aktualizowane, tak aby na bieżąco podążały za zachodzącymi zmianami wewnątrz i na zewnątrz organizacji [Wilkes, Yip 2011, s. 24].

7. Maksymalizacja krótkoterminowych korzyści poszczególnych menedżerów kosztem realizacji celów strategicznych całego przedsiębiorstwa. Zjawisko zwane jest również suboptymalizacją [Nita 2016, s. 330].
8. Przyznanie zbyt niskiego priorytetu wdrożeniu może spowodować, że proces wdrożenia ulegnie znacznemu opóźnieniu bądź że wdrożenie nie zostanie wykonane z należytą starannością, gdyż pracownicy będą bardziej zaangażowani w bieżące obowiązki niż we wdrożenie [de Waal, Counet 2009, s. 368].
9. Trudności z integracją. System zarządzania dokonaniami powinien być wewnętrznie spójny, wynikać ze strategii organizacji, być powiązany z budżetem i nie tworzyć wewnętrznych konfliktów [de Waal 2002, s. 17].
10. Pomiar zjawisk zachodzących na zewnątrz przedsiębiorstwa w niewystarczającym stopniu [Grycuk 2010, ss. 28–30].
11. Brak wystarczających środków finansowych na wdrożenie systemu [Gorane, Kant 2015, ss. 158–178].
12. Nieuwzględnienie lokalnej specyfiki organizacji podczas lokalnych wdrożeń globalnych systemów zarządzania dokonaniami zaprojektowanymi zwykle w centrali w ramach przedsiębiorstw tworzących korporacje międzynarodowe [Cascio 2011, ss. 190–192].

Problemy systemu

Ponieważ bardzo liczne kwestie dotyczą wad, jakim obarczone jest ogólne korzystanie z jakichkolwiek wskaźników, w obrębie grupy systemowej wyodrębniono podgrupę problemów dotyczącą wskaźników.

1. Kluczowe wskaźniki działalności (KPI – key performance indicators) nie uwzględniają we właściwych proporcjach najważniejszych procesów oraz obszarów funkcjonowania firmy [Grycuk 2010, ss. 28–30].
2. Trudności powiązania części zmiennej wynagrodzenia ze wskaźnikami, na których podstawie pracownicy są rozliczani [de Waal, Counet 2009, s. 371].
3. Konflikty wskaźników. Niekiedy poprawie wartości jednego wskaźnika towarzyszy pogorszenie innego, np. koszty i jakość. Kierunek rozwiązywania konfliktów powinien wynikać ze strategii przedsiębiorstwa [Korneta 2014, s. 517].
4. Wyniki pomiaru nie są dostępne wtedy, kiedy są potrzebne, lecz zbyt późno [Wilkes, Yip 2011, s. 24].
5. PMS ma zbyt dużo niepotrzebnych informacji historycznych [de Waal, Kourtit, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].

6. Niewiarygodne, zbyt subiektywne dane prezentowane za pomocą wskaźników [de Waal, Kourtit, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].
 7. Zbyt dużo informacji finansowych (które nie są kluczowe) kosztem prezentacji zagadnień operacyjnych [Korneta 2014, s. 517].
 8. Wszystkie wskaźniki powinny być przypisane do poszczególnych działów i osób, w przeciwnym razie organizacja nie będzie z nich korzystać [de Waal, Counet 2009, s. 370].
 9. Prezentowane dane są zbyt zagregowane, aby na ich podstawie móc podejmować właściwe decyzje [de Waal, Kourtit, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].
 10. Niektóre procesy są z natury zbyt zmienne, aby mierzyć je każdorazowo tym samym wskaźnikiem (np. badania i rozwój) [Pulakos, O’Leary 2011, ss. 149–151].
 11. Trudności wynikające z sytuacji, w których wiele osób odpowiada za jeden wskaźnik [Pulakos, O’Leary 2011, ss. 148–149].
 12. Trudności wynikające z sytuacji, w których czynniki zewnętrzne, niezależne od pracownika, mają znaczący wpływ na wskaźniki, z których dany pracownik jest rozliczany [Pulakos, O’Leary 2011, ss. 148–149].
 13. Nieistniejące lub trudno dostępne dane [Grycuk 2010, ss. 28–30].
 14. Ustalanie dokładnie określonych celów liczbowych dla poszczególnych wskaźników [Grycuk 2010, ss. 28–30].
 15. Zbyt duża albo zbyt mała liczba wskaźników pomiaru [Wilkes, Yip 2011, s. 24].
 16. Źle dobrany interwał czasowy do pomiaru [Antonowicz 2016, s. 309]. Zbyt częsty pomiar jest kosztowny, zbyt rzadki zaś może uniemożliwić podjęcie działań naprawczych w odpowiednim czasie.
 17. Definicje poszczególnych wskaźników nie powinny ulegać zmianom w czasie, co może doprowadzić do utraty porównywalności danych [Grycuk 2010, ss. 28–30].
 18. Ujawnianie niektórych informacji, nawet w postaci wskaźników, może być ograniczone ze względu na obowiązujące regulacje prawne. Przykładem powyższego są między innymi ograniczenia prezentacji wskaźników osobowych, które podlegają ochronie danych osobowych.
- Kolejną podgrupę problemów systemowych stanowią pozostałe problemy systemowe:
19. System zawiera zbyt mało informacji strategicznych, przez co nie wspomaga organizacji w zdobywaniu przewagi konkurencyjnej [de Waal, Kourtit, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].

20. PMS jest zbyt skomplikowany, wskutek czego użytkownicy nie widzą związku przyczynowo-skutkowego i zaprzestają używać systemu [De Waal 2001, s. 17].
21. System jest zbyt drogi i powoduje nadmierną biurokrację [de Waal, Kourtiti, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].
22. Jeżeli PMS został zaprojektowany na zewnętrzne potrzeby (np. w niektórych krajach spółki giełdowe są do posiadania takiego systemu zobowiązane), to może nie adresować zapotrzebowania użytkowników wewnętrznych, stając się przez to mało użyteczny [de Waal, Counet 2009, s. 370].
23. Infrastruktura IT jest na zbyt niskim poziomie [Momoh, Roy, Shehab 2010, ss. 537–565].
24. Niedopasowane narzędzia IT. Jeżeli proces pomiaru jest nieautomatyzowany, ludzie stopniowo przestają z niego korzystać [de Waal, Counet 2009, s. 369].
25. Trudności w ukształtowaniu celów w formie typu SMART (specyficzne, mierzalne, agresywne, realne/osiągalne oraz ograniczone w czasie) [Shahin, Mahbod 2007, s. 227–229].
26. Znaczący subiektywizm oceniania tych samych procesów bądź pracowników przez różne osoby może doprowadzić do sytuacji, w których na podstawie takich samych wartości wskaźników zostaną wyciągnięte różne wnioski [Pulakos, O'Leary 2011, ss. 148–149].
27. Brak wskazania osoby odpowiedzialnej za całość PMS [de Waal, Counet 2009, s. 371].
28. Wdrożenia pochłaniają więcej czasu i wysiłku, niż zakładano [de Waal, Counet 2009, s. 368].
29. Niewystarczające zasoby finansowe lub ludzkie do wdrożenia [de Waal, Counet 2009, s. 368].
30. Zaistnienie okoliczności destabilizujących organizację (zmiana udziałowca, przejęcia, inne istotne projekty, np. restrukturyzacyjne) znacząco opóźnia wdrożenie systemu [de Waal, Counet 2009, s. 369].

Problemy ludzkie

Niezależnie od tego, jak dobrze system zarządzania dokonaniem został zaprojektowany, aby przyniósł organizacji korzyści, niezbędni są ludzie posiadający określone umiejętności, wiedzę i zdolności. Niestety, często znacząca część pracowników nie jest

wystarczająco kompetentna, aby organizacja mogła szybko i skutecznie zaimplementować nowy system. W wypadku braku kompetencji takich jak zdolności komunikacyjne, dawanie konstruktywnych i bieżących informacji zwrotnych podwładnym, umiejętności rozwiązywania konfliktów czy właściwej oceny, krótkoterminowe działania takie jak dodatkowe kursy czy szkolenia mogą nie przynieść pożądanych rezultatów. W takich sytuacjach warto rozważyć zatrudnienie nowych kierowników, którzy posiadają wspomniane kompetencje na odpowiednim poziomie [Marrelli 2011, s. 169].

Pierwszą podgrupę problemów natury ludzkiej stanowią kwestie związane z brakiem odpowiednich umiejętności bądź wiedzy:

1. Brak wiedzy i umiejętności wśród pracowników do korzystania z PMS [de Waal, Counet 2009, s. 370].
2. Nieumiejętność zastosowania wyników pomiaru w zarządzaniu [Amaratunga 2002, s. 217–223].
3. Nieumiejętność interpretacji danych [Korneta 2014, s. 518].
4. W razie zmian kadrowych, szczególnie na stanowiskach kierowniczych, nowi pracownicy mogą wymagać dodatkowych szkoleń i wdrożeń, w przeciwnym razie zaprzestaną użytkowania PMS [de Waal, Counet 2009, s. 372].
5. Zbyt mało szkoleń, treningu [Lai, Lee 2007, ss. 306–322].
6. Nieanalizowanie bądź zbyt powierzchowne analizowanie informacji płynących z systemu [Wilkes, Yip 2011, s. 24].

Drugą podgrupę problemów natury ludzkiej stanowią zagadnienia psychologiczne, których znakomitą część stanowi problematyka motywacji i zaangażowania:

7. System powoduje zbyt dużą rywalizację wewnętrzną [de Waal, Kourtiti, Nijkamp 2009, ss. 1246–1247].
8. Brak motywacji i zaangażowania pracowników [Bhat, Rajashekhar, ss. 261–272].
9. Niewystarczające zaangażowanie najwyższego kierownictwa [Dong 2008, ss. 204–218].
10. Niewystarczające zaangażowanie menedżerów ze środkowego poziomu. Ponieważ system jest wdrażany w całej organizacji, wszyscy kierownicy powinni być zaangażowani w taki projekt, w przeciwnym wypadku pracownicy niższych szczebli również nie zaangażują się we wdrożenie [de Waal, Counet 2009, s. 369].
11. Okres zaangażowania kierownictwa we wdrożenie jest zbyt krótki [de Waal, Counet 2009, s. 369].

12. Opór pracowników przed wdrożeniem [de Waal, Counet 2009, s. 371].
13. Niezakomunikowanie pracownikom celu funkcjonowania systemu może znacząco opóźnić jego wdrożenie. Jeżeli pracownicy będą postrzegać system jako narzędzie do ich kontroli, to mogą być wrogo do niego nastawieni i nawet celowo opóźniać wdrożenie [de Waal, Counet 2009, s. 369].
14. Brak pozytywnego nastawienia do wdrożenia, które jest niezbędne do skutecznego wdrożenia projektu [de Waal, Counet 2009, s. 369].
15. Zbyt duża koncentracja na wdrożeniu bądź na systemie samym w sobie zamiast koncentracji na wykorzystywaniu informacji płynących z systemu [de Waal, Counet 2009, ss. 370–371].
16. Niewłaściwe nastawienie kierownictwa do systemu. Jeżeli kierownictwo planuje wykorzystać wdrażany system do kontroli i karania pracowników za niezrealizowane cele, pracownicy mogą nastawić się do niego negatywnie i utrudniać wdrażanie systemu oraz korzystanie z niego [de Waal, Counet 2009, s. 369].
17. Organizacja nie dostrzega korzyści z PMS, więc powoli się z niego wycofuje [de Waal, Counet 2009, s. 372].

Ostatnia podgrupa problemów natury ludzkiej wynika z braku odpowiedniej kultury organizacji do skutecznego wdrożenia PMS:

18. Niepowiązanie systemu z codziennymi czynnościami wykonywanymi przez pracowników na średnich i najniższych poziomach organizacji. Aby skutecznie wdrożyć PMS, kultura organizacji powinna uwzględniać częsty dialog pomiędzy podwładnym i przełożonym. Nie jest wystarczające, gdy pracownik otrzymuje od przełożonego wskaźniki wraz z ich wartością docelową. Niezbędny jest również regularny dialog na temat wartości takich wskaźników, dyskusja o krokach, jakie należy podjąć, ustalanie terminów na konkretne działania, celów częściowych, udzielanie naprowadzających porad itd. Jeżeli w kulturze organizacji nie ma zwyczaju częstych rozmów pracowniczych, to PMS może nie przynieść zakładanych korzyści [Pulakos, O'Leary 2011, s. 146].
19. Przekazywanie informacji zwrotnych podwładnym w formie krytyki, a nie w formie konstruktywnej może spowodować negatywne nastawienie pracowników do PMS [Pulakos, O'Leary 2011, s. 146].
20. Chęć dostosowania wyników do oczekiwań menedżerów i właścicieli stwarza pokusę manipulacji wynikami przez osoby odpowiedzialne za poszczególne wskaźniki [Nita 2016, s. 330].

21. Manipulacja danymi przez osoby odpowiedzialne za wskaźniki w celu osiągnięcia własnych korzyści [Korneta 2014, s. 518].
22. Brak filozofii ciągłej poprawy w kulturze organizacyjnej może ograniczyć skuteczność eksploatacji PMS [Bhat, Rajashekhar 2009, ss. 261–272].
23. Brak rutynowego i systematycznego podchodzenia do codziennych obowiązków w kulturze organizacji może spowodować, że wyniki pomiaru będą analizowane zbyt rzadko, bądź nawet *ad hoc*, zmniejszając w ten sposób korzyści z bieżącej eksploatacji PMS [de Waal, Counet 2009, s. 371].

Podsumowanie

W artykule za pomocą krytycznej analizy literatury zidentyfikowano 65 problemów, jakim obarczone są systemy zarządzania dokonaniem. Problemy te autor podzielił na trzy grupy: strategiczne, systemowe i ludzkie. Problemy strategiczne dotyczą kwestii rozstrzyganych na najwyższym poziomie organizacji. Powinny być one rozwiązywane w pierwszej kolejności, gdyż ich wystąpienie determinuje szereg problemów na niższych poziomach. Problemy systemowe dotyczą głównie wad, jakim obarczone są wskaźniki pomiaru, kwestii technicznych, odpowiednich zasobów oraz IT. W obrębie problemów ludzkich zidentyfikowano aż 23 kwestie. Problemy te są często niezauważane bądź przypisuje się im zbyt małą wagę, podczas gdy to właśnie ludzie są użytkownikami PMS. Nieodpowiednia obsługa systemu powoduje jego nieefektywność. Niekiedy, gdy PMS nie przynosi pożądanych efektów, przedsiębiorstwa decydują się na modyfikację projektu oraz na powtórne wdrożenie. Jeżeli problemy leżą po stronie użytkowników systemu, to modyfikacja systemu wraz z jego reimplementacją nie przynosi pożądanych efektów, ale jedynie obnaża bezradność kierownictwa i nieskuteczność systemu, co z kolei prowadzi do zaniechania dalszego użytkowania systemu.

Przedstawione w artykule liczne problemy towarzyszące zarówno wdrożeniu, jak i korzystaniu z PMS pokazują, że wbrew powszechnym poglądom wdrożenie i korzystanie z PMS, jeżeli nie jest wykonane prawidłowo, może nie przynieść pożądanych efektów.

Ponieważ celem artykułu było znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakich problemów mogą się spodziewać przedsiębiorstwa decydujące się na wdrożenie systemów zarządzania dokonaniem i korzystanie z nich, to w artykule zaprezentowano wspomniane 65 zidentyfikowanych problemów, nie przypisując im żadnych wag. Takie

podejście metodyczne pozwoliło w pełni odpowiedzieć na postawione na początku pracy pytanie badawcze. Niemniej niezaprezentowanie częstotliwości występowania wymienionych problemów stanowi istotne ograniczenia niniejszej pracy badawczej. Stąd przypisanie skwantyfikowanych istotności zaprezentowanym poszczególnym problemom może stanowić kierunek kolejnych prac badawczych dotyczących użytkowania PMS.

Bibliografia

Amaral P., Sousa R. (2009), *Barriers to internal benchmarking initiatives: an empirical investigation*, „Benchmarking: An International Journal”, Vol. 16, nr 4.

Amaratunga D., Baldry D. (2002), *Moving from performance measurement to performance management*, „Facilities”, Vol. 20, nr 5/6.

Antonowicz P., Skrzyniarz P. (2016), *Budowa systemu informacji zarządczej versus bariery w identyfikacji wskaźników efektywności procesów (KPI)*, „Zarządzanie i Finanse, Journal of Management and Finance”, Vol. 14, nr 4.

Armstrong M. (2006), *Performance Management : key strategies and practical guidelines*, wyd. 3, Kogan Page.

Banker R., Potter G., Srinivasan D. (2000), *An empirical investigation of an incentive plan that includes nonfinancial performance measures*, „Accounting Review”, Vol. 75, nr 1.

Barnes D., Radnor Z. (2008), *Performance measurement and performance management: the operations management perspective* [w:] Thorpe R., Holloway J. (red.), *Performance Management: Multidisciplinary Perspectives*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Bhat K.S., Rajashekhar J. (2009), *An empirical study of barriers to TQM implementations in Indian industries*, „The TQM Magazine”, Vol. 21, nr 3.

Bourne M., Mills J., Bicheno J., Hamblin D., Wilcox M., Neely A., Platts K. (1999), *Performance measurement system design: testing a process approach in manufacturing companies*, „International Journal of Business Performance Measurement”, Vol. 1, nr 2.

Bourne M., Kennerley M., Franco-Santos M. (2005), *Managing through measures: a study of impact on performance*, „Journal of Manufacturing Technology Management”, Vol. 16, nr 4.

Cascio W. F. (2011), *The Puzzle of Performance Management in the Multinational Enterprise*, „Industrial and Organizational Psychology”, nr 4.

De Waal A.A. (2002), *The power of world-class performance management: use it*, „Measuring Business Excellence”, Vol. 6, nr 3.

De Waal A.A., Counet H. (2009), *Lessons learned from performance management systems implementations*, „International Journal of Productivity and Performance Management”, Vol. 58, nr 4.

De Waal A.A., Kourtit K., Nijkamp P. (2009), *The relationship between the level of completeness of a strategic performance management systems and perceived advantages and disadvantages*, „International Journal of Operations & Production Management”, Vol. 29, nr 12.

Dong I. (2008), *Exploring the impact of top management support of enterprise systems implementations outcomes two cases*, „Business Process Management Journal”, Vol. 14, nr 2.

Ferreira A., Otley D. (2009), *The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis*, „Management Accounting Research”, nr 20.

Gorane S.J., Kant R. (2015), *Modelling the SCM implementation barriers An integrated ISM-fuzzy MICMAC approach*, „Journal of Modelling in Management”, Vol. 10, nr 2.

Gryczuk A. (2010), *Kluczowe wskaźniki efektywności (KPI) jako narzędzie doskonalenia efektywności operacyjnej firm produkcyjnych zorientowanych na lean*, „Przegląd Organizacji”, nr 2.

Korneta P. (2014), *Wpływ wybranych niefinansowych wskaźników działalności przedsiębiorstw z branży transportowej na ich rentowność*, „Logistyka”, nr 4.

Lai M., Lee G. (2007), *Relationships of organizational culture toward knowledge activities*, „Business Process Management Journal”, Vol. 13, nr 2.

Lebas M.J. (1995), *Performance measurement and performance management*, „International Journal of Production Economics”, Vol. 41, nr 1.

Marrelli A.F. (2011), *Problems and remedies in Performance Management: A Federal – Sector Perspective*, „Industrial and Organizational Psychology”, No. 4.

Momoh A., Roy R., Shehab E. (2010), *Challenges in enterprise resource planning implementation: state-of-art*, „Business Process Management Journal”, Vol. 16, nr 4.

Neely A., Bourne M. (2000), *Why measurement initiatives fail*, „Measuring Business Excellence”, Vol. 4, nr 4.

Nita B. (2016), *Krytyka zrównoważonej karty wyników*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 442.

Parthiban P., Goh M. (2011), *An integrated model for performance management of manufacturing units*, „Benchmarking: An International Journal”, Vol. 18, nr 2.

Perera S., Harrison G., Pool M. (1997), *Customer-focused manufacturing strategy and the use of operations-based non-financial performance measures: a research note*, „Accounting Organizations and Society”, Vol. 22, nr 6.

Pulakos E.D., O’Leary R.S. (2011), *Why is performance management broken?*, „Industrial and Organizational Psychology”, nr 4.

Shahin A., Mahbod M.A. (2007), *Prioritization of key performance indicators. An integration of analytical hierarchy process and goal setting*, „International Journal of Productivity and Performance Management”, Vol. 56, nr 3.

Wilkes J., Yip G., Simmons K. (2011), *Performance leadership: managing for flexibility*, „Journal of Business Strategy”, Vol. 32, nr 5.

Robert Balcerzyk*

Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

Doroła Balcerzyk

Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

Zarządzanie talentami w kontekście firm usługowych

Talent Management in the Context of Service Companies

Abstract: The main purpose of the research presented in the article was the diagnosis of the talent management process in small and medium-sized companies in the Lower Silesia Voivodship. To achieve the goal, the first part of the article explains the meaning of the term “talent” in the literature of science about management. Next, on the basis of the conducted research (in two Universities) an attempt was made to answer the questions: how do companies develop talents of employees and how do they acquire talented staff? Based on the research, conclusions have been presented and can be used to improve the talent management discussed system.

Key-words: talent management, talent

Wstęp

Przez ostatnich kilkadziesiąt lat dominujące koncepcje organizacji i zarządzania przeszły swoistą ewolucję. We współczesnych organizacjach docenia się znaczenie kapitału intelektualnego jako istotnej części całkowitej wartości organizacji. Kapitał intelektualny obejmuje kapitał społeczny, kapitał ludzki oraz kapitał organizacyjny. W tym wszystkim istotną rolę odgrywają „utalentowani pracownicy”. Stanowią oni „wartość dodaną” firmy. Łatwo jest kupić nową technologię, lecz przygotowanie i zmotywowanie pracowników to kapitał budowany stosunkowo długo i pozbawiony możliwości skopiowania.

*robert.balcerzyk@awl.edu.pl

Pełna realizacja programów rozwojowych w ramach projektów „zarządzania talentami” wymaga zaangażowania naczelnego kierownictwa firmy, całej kadry menedżerskiej oraz komórek i działów HR.

Skuteczne zarządzanie talentami opiera się głównie na planowaniu i projektowaniu ścieżek kariery, a także wdrażaniu programów rozwojowych. Ludzie traktowani są jako najcenniejszy „zasób” organizacji. To dzięki nim organizacja uzyskuje przewagę nad konkurencją. Należy jednak zwrócić uwagę, że ci sami ludzie stanowią „masę krytyczną” w każdej organizacji. Rozwój kompetencji pracowniczych stał się kluczowym działaniem kadry kierowniczej. Menedżerowie dostrzegają fakt, że pracownicy powinni się rozwijać wraz z organizacją, tworząc tak zwaną inteligentną organizację.

Współczesne organizacje (oparte na wiedzy) coraz częściej potrzebują ludzi utalentowanych. Przetrwanie organizacji na dzisiejszym rynku oraz przewagę konkurencyjną mogą zapewnić pracownicy – wybitni specjaliści, osoby utalentowane, oddane firmie. Wskaźniki demograficzne przewidują kurczenie się zasobów rynku pracy. Dlatego też preferuje się zatrudnianie pracowników o największym potencjale rozwojowym.

Pojęcie talentu w literaturze nauk o zarządzaniu

W literaturze pojęcie talentu jest definiowane różnie. Wywodzi się z greckiego słowa *talanton*, które oznaczało ciężar do udźwignięcia przez jedną osobę [Chelpa 2015, s. 28].

Według A. Pocztowskiego talentem jest jednostka, która kieruje się celem wewnętrznym niezmiennym przez dłuższy okres, równocześnie wnosząc własny cel do organizacji [Pocztowski 2008, s. 36]. Podobnie uważa K. Głowacka-Stewart, twierdząc, że „talent to każda osoba mogąca w sposób znaczący wpłynąć na obecne i przyszłe osiągnięcia swojej organizacji” [Głowacka-Stewart, s. 8].

Z definicji tej wynika, że talentem może być każdy pracownik organizacji. Ta definicja podkreśla zarówno aktualne wyniki i osiągnięcia pracownika, jak i jego potencjał.

Pracownicy w organizacji zajmują zróżnicowane stanowiska i pełnią różnorodne funkcje (np. kierownicze, samodzielnych specjalistów czy liderów zespołów). Dlatego też można ich różnicować według różnych kryteriów, na przykład według pozycji zajmowanej w strukturze organizacyjnej i zadań związanych z kreowaniem wiedzy.

Indywidualna chęć rozwoju pracownika, jego determinacja i zazwyczaj wystarczają do wzrostu kompetencji, zapełnienia luk kompetencyjnych. Chodzi przede wszystkim o to, że przy odpowiednim wsparciu ze strony kierownictwa organizacji proces ten następuje znacznie szybciej. I właśnie o ten efekt chodzi, a mianowicie: o przyspieszenie. Odpowiednie modelowanie rozwoju osoby utalentowanej zapewnia rozwój talentu w kierunku, który jest korzystny dla organizacji. Programy „zarządzania talentami” powinny rozbudzać własną aktywność zawodową pracowników, ich zainteresowania, potrzebę rozwoju intelektualnego, a także stanowić drogę do samorealizacji. Pracownicy powinni mieć pozostawiony pewien margines swobody w działaniu, tak by nie burzyć harmonii w organizacji. Chodzi także o to, żeby – oprócz inicjatywy, kreatywności, przedsiębiorczości – zmieniał się sam pracownik, rosły jego oczekiwania, a on sam był świadomy swego miejsca w organizacji jako kapitału intelektualnego.

Należy pamiętać, że w praktyce nie funkcjonuje jeden uniwersalny program „zarządzania talentami”, możliwy do skopiowania i wdrożenia w każdej organizacji. Wynika to z tego, że firmy różnią się strategią, celami, kulturą organizacyjną. W praktyce oznacza to, że w organizacjach systemy rozwoju talentów muszą być różne. Osoby utalentowane definiują organizację na różne sposoby, w zależności od specyfiki działalności. Organizacja musi odpowiedzieć sobie na pytania: „Kim jest dla niej talent?”, „Kogo szuka?” oraz „Po co szuka właśnie takiej osoby?”.

Największym talentem kadry kierowniczej jest identyfikacja osób utalentowanych.

Metody oraz charakterystyka próby badawczej

Do badań zaprezentowanych w artykule wykorzystano triangulację metod badawczych takich jak:

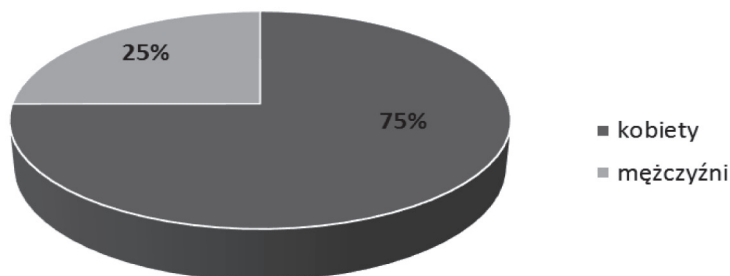
- analiza i krytyka piśmiennictwa (literatura w zakresie zarządzania wiedzą, talentami, rozwoju pracowników);
- obserwacja uczestnicząca (związana z prowadzeniem własnej działalności gospodarczej oraz wieloletnim stażem zawodowym);
- analiza źródeł wtórnych (raporty, sprawozdania z badań dotyczących osób utalentowanych);
- sondaż diagnostyczny z pracownikami firm dotyczący programów „zarządzania talentami”.

W celu urzetelniania badañ zastosowano triangulacje metod badawczych. Pozwoliło to uzyskać szerszy kontekst badanego zjawiska oraz zapewniło wyższą jakość prowadzonych badañ. Zróźnicowanie metod miało na celu uzyskanie spójności podstaw empirycznych do wnioskowania. Za metodę wiodącą przyjęto sondaż diagnostyczny. Pozostałe wykorzystane w pracy metody były używane jako pomocnicze (uzupełniające).

Kwestionariusz ankiety został opracowany na podstawie analizy literatury, a także obserwacji uczestniczącej. Przeznaczony był dla studentów (studiów niestacjonarnych) trzech uczelni wyższych województwa dolnośląskiego. W badaniach jako zmienne niezależne przyjęto: płeć respondentów, wiek ankietowanych, wielkość firmy (miejsca pracy), miejsce zamieszkania.

Badani słuchacze to studenci studiów niestacjonarnych trzech uczelni wyższych na terenie Wrocławia oraz pobliskich miejscowości. Ogółem przebadano 327 studentów. Znaczna część respondentów to kobiety – 75%. Mężczyźni stanowią jedną czwartą badanej próby (25%). Płeć ankietowanych przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Badana grupa ze względu na płeć



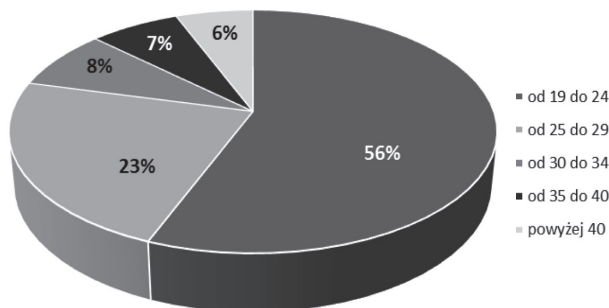
Źródło: Badania własne.

Prawie 80% badanych to ludzie młodzi w przedziale wiekowym 19–29 lat. Pomiędzy 30 a 40 rokiem życia było 15% respondentów. Najmniej liczną grupę stanowią studenci powyżej 40. roku życia (6% ankietowanych). Analizując zmienną niezależną (wiek), można dostrzec, że osoby biorące udział w badaniach to ludzie młodzi na etapie przygotowania do kariery lub wczesnej kariery zawodowej, kiedy to dochodzi do krystalizacji, zawężenia pola eksploracji oraz finalizacji wyboru zawodu. Chcąc być konkurencyjnym na dzisiejszym rynku pracy, inwestują własne środki finansowe we własny kapitał intelektualny. Tworzą go przede wszystkim nabyta wiedza, umiejętności i doświadczenie, które są wykorzystywane w wykonywanej pracy. Młodzi ludzie

dostrzegają znaczenie kapitału intelektualnego w całkowitej wartości organizacji. Inwestują w siebie, mając jednocześnie wyższe wymagania dotyczące kariery i rozwoju zawodowego.

Wiek respondentów przedstawiono na wykresie 2.

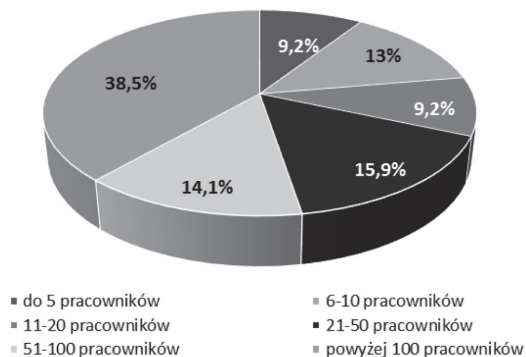
Wykres 2. Badana grupa ze względu na wiek



Źródło: Badania własne.

Około 38,5% badanych to pracownicy firm zatrudniających powyżej 100 osób. Prawie 16% studentów było zatrudnionych w średnich firmach (od 21 do 50 pracowników). Respondenci zatrudnieni w firmach liczących od 51 do 100 pracowników to 14,1% ankietowanych. Respondenci to pracownicy przede wszystkim małych i średnich firm ze względu na to, że są mieszkańcami okolicznych wsi. Zatrudnienie respondentów ze względu na wielkość firmy przedstawiono na wykresie 3.

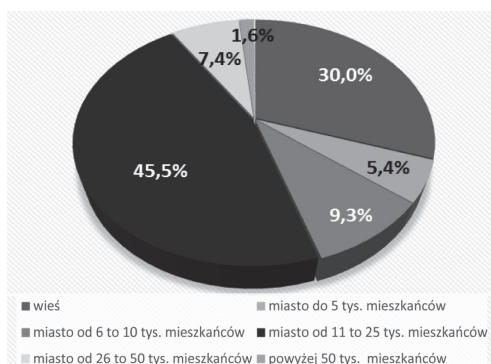
Wykres 3. Zatrudnienie respondentów ze względu na wielkość firmy



Źródło: Badania własne.

Dwie z badanych uczelni znajdowały się w miastach powiatowych w województwie dolnośląskim. Dlatego też 45,5% badanych respondentów to mieszkańcy małych miejscowości do 25 tys. mieszkańców (wykres 4). Niewiele mniej, bo 30%, to mieszkańcy wsi. Stosunkowo małą grupę ankietowanych stanowią mieszkańcy miejscowości do 50 tys. mieszkańców (7,4%). Zaledwie 1,6% to mieszkańcy większych miast. Dlatego też respondenci to pracownicy małych i średnich firm.

Wykres 4. Miejsce zamieszkania respondentów

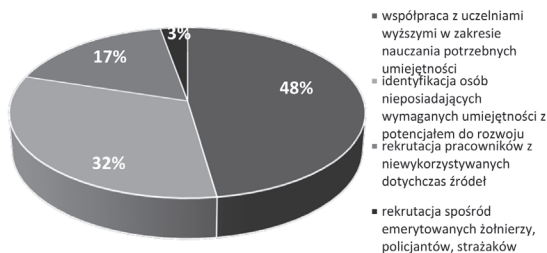


Źródło: Badania własne.

Pozyskiwanie i rozwój talentów

W jednym z pierwszych pytań ankietowani zostali poproszeni o opinie dotyczącą źródeł pozyskiwania talentów przez firmy usługowe (wykres 5).

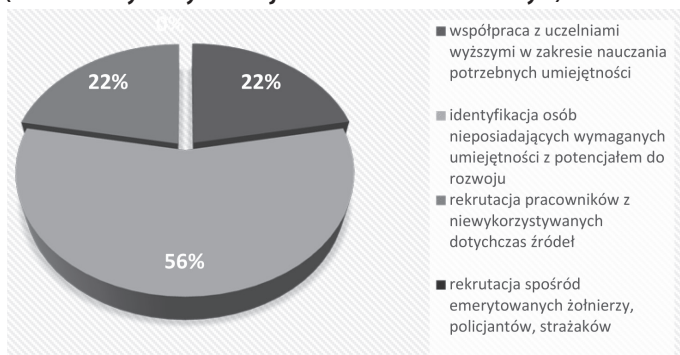
Wykres 5. Opinie dotyczące źródeł pozyskiwania talentów dla organizacji (firm usługowych)



Źródło: Badania własne.

Prawie połowa respondentów (48%) uważa, że osoby utalentowane można pozyskiwać dla organizacji poprzez współpracę z uczelniami wyższymi w zakresie nauczania (kształcenia) potrzebnych umiejętności. W praktyce funkcjonują Rady Programowe, w których skład wchodzi przedsiębiorcy, biznesmeni i wspólnie prowadzą prace chociażby przy konstruowaniu programów kształcenia. Często zdarza się, że duże firmy rekrutują przyszłych pracowników (osoby utalentowane) już w trakcie studiów. Zjawisko to jest coraz częściej dostrzegane w dobie deficytu pracowników. Ankietowani z firm zatrudniających od 6 do 10 pracowników nie dostrzegają źródeł rekrutacji poprzez współpracę z uczelniami wyższymi. Dla jednej trzeciej ankietowanych (32%) główne źródło pozyskiwania osób utalentowanych stanowi identyfikacja osób nieposiadających wymaganych umiejętności z potencjałem do rozwoju. Na trzecim miejscu (17%) badani wymieniają rekrutację pracowników z niewykorzystywanych dotychczas źródeł. Badani nie dostrzegają natomiast możliwości rekrutacji osób utalentowanych wśród emerytowanych żołnierzy, policjantów, strażaków (3%). Jeżeli uwzględnimy fakt, iż respondenci za osobę utalentowaną uważają osobę o wysokim potencjale rozwojowym, przedsiębiorczą, kreatywną (45% ankietowanych wyraziło taką opinię), to w tej właśnie grupie drzemie olbrzymi rezerwu kadry kierowniczej. Większość ludzi przebywających na emeryturach mundurowych jest stosunkowo młoda (pomiędzy 40. a 50. rokiem życia) z olbrzymim bagażem doświadczeń. Jeżeli mówimy o oficerach, to praktycznie wszyscy oni sprawowali funkcje kierownicze. P.F. Drucker (jako jeden z najwybitniejszych myślicieli i teoretyków zarządzania XX w.) podczas swoich wykładów twierdził, że oficerowie wojska należą do grupy najsukcesowniej i najsprawniej menedżerów.

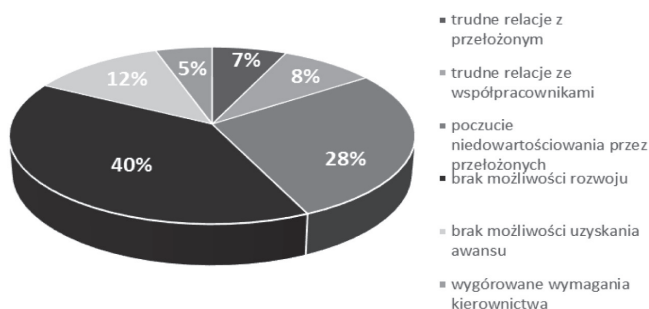
Wykres 6. Opinie respondentów dotyczące źródeł pozyskiwania talentów dla organizacji (mieszkańcy małych miejscowości – od 6 do 10 tys.)



Źródło: Badania własne.

Kolejne pytanie zadane respondentom miało na celu ustalenie powodów fluktuacji osób utalentowanych. Powody rezygnacji z pracy osób utalentowanych przedstawiono na wykresie 7.

Wykres 7. Opinie respondentów dotyczące powodów rezygnacji z pracy osób utalentowanych



Źródło: Badania własne.

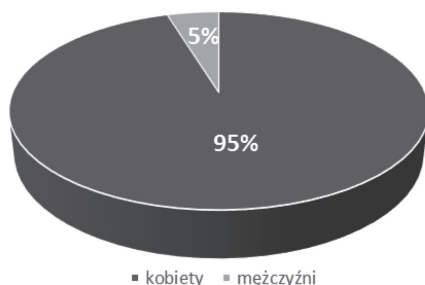
Znaczna część respondentów (40%) stwierdziła, że powodem odejścia z firmy był brak możliwości rozwoju. Około 28% obarcza odpowiedzialnością za rezygnację z pracy swoich przełożonych, twierdząc, że wykształcili w nich poczucie niedowartościowania. Ponad 12% respondentów uważa, że powodem odejścia z firmy jest brak możliwości awansowania. Jest to pewnego rodzaju zaskoczeniem, ponieważ większość ankietowanych jest zatrudniona w dużych firmach usługowych (powyżej 100 pracowników). Świadczy to o tym, że ludzie (pracownicy) nie są postrzegani jako kapitał intelektualny firmy (wartość dodana) składający się na całkowitą wartość organizacji. Z analizy badań wynika, że nie inwestuje się w rozwój pracowników, nie stwarza się im możliwości awansowania oraz doskonalenia zawodowego. Należy pamiętać, że właściwe wykorzystanie tych „pokładów” może przynieść firmie wymierne efekty i korzyści. O przedmiotowym traktowaniu pracowników świadczy także fakt, że spośród badanych zaledwie dwóm osobom pracodawcy dofinansowali studia. Osoby sprawujące funkcje kierownicze na wszystkich szczeblach powinny angażować się w rozwój osób utalentowanych oraz stwarzać im możliwości awansowania. Przełożeni nie projektują indywidualnych ścieżek rozwoju swoim pracownikom. Należy pamiętać, że pracownicy właśnie tego oczekują od swoich przełożonych.

Trudne relacje ze współpracownikami to powód odejścia z firmy dla 8,6% respondentów. Także trudne relacje z przełożonym (6,7%) oraz wygórowane wymagania

kierownictwa (5,1%) to marginalne powody rezygnacji z pracy. Jednocześnie należy nadmienić, że żaden mężczyzna nie wskazał tego powodu. Podobnego zdania byli też pracownicy małych firm usługowych zatrudniających do 20 pracowników. Prawdopodobnie w mniejszych firmach mamy do czynienia z lepszą atmosferą pracy. Relacje pomiędzy pracownikami są bliższe.

Inaczej na to pytanie odpowiadały kobiety. „Trudne relacje z przełożonym” jako powód odejścia z firmy wskazały prawie same kobiety i tylko jeden mężczyzna (wykres 8).

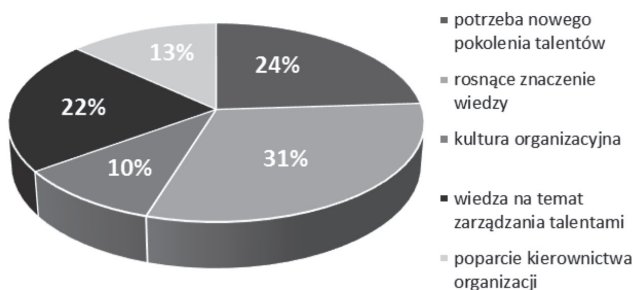
Wykres 8. Opinie respondentów dotyczące relacji z przełożonym jako czynnik decydujący o rezygnacji z pracy (ze względu na płeć)



Źródło: Badania własne.

Respondenci zostali poproszeni o diagnozę czynników wpływających na pozyskiwanie osób utalentowanych. Przedstawiono to na wykresie 9.

Wykres 9. Opinie respondentów dotyczące czynników wpływających na pozyskiwanie osób utalentowanych



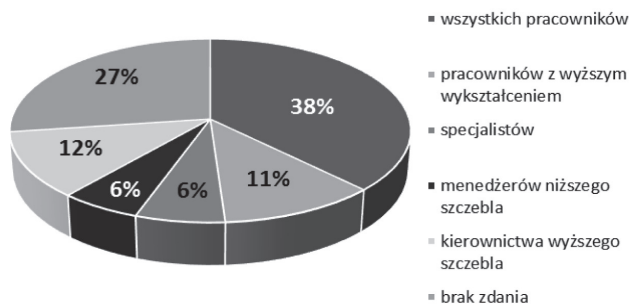
Źródło: Badania własne.

Ponad 30% respondentów jako główny czynnik pozyskiwania utalentowanych pracowników dostrzegło rosnące znaczenie wiedzy. Pracownicy w organizacji zajmują zróżnicowane stanowiska i pełnią różnorodne funkcje (np. kierownicze, samodzielnych specjalistów czy liderów zespołów). Dlatego też można ich różnicować według rozmaitych kryteriów, na przykład według pozycji zajmowanej w strukturze organizacyjnej i zadań związanych z kreowaniem wiedzy. Anketowani doceniają znaczenie wiedzy w funkcjonowaniu firmy w dobie globalizacji. Funkcjonowanie firmy we współczesnym otoczeniu powinno być oparte na wiedzy. Można się odnieść do teorii B. Mikuły, która dzieli pracowników wiedzy na trzy grupy: praktyków wiedzy (pierwsza linia biznesu), konstruktorów wiedzy (średnie kierownictwo) i dowódców wiedzy (naczelne kierownictwo) [Mikuła 2012]. W ramach każdej ze wskazanych grup ludzi pracujących dla organizacji można dodatkowo wyłonić jeszcze jedną przekrojową kategorię osób szczególnie uzdolnionych, tzw. talenty.

Według anketowanych istotna jest potrzeba nowego pokolenia talentów (24%) oraz wiedza na temat zarządzania talentami (21,8%). Mniej ważne pozostają natomiast poparcie kierownictwa organizacji (13,2%) oraz kultura organizacyjna (10,2%). Poniekąd te dwa czynniki są ze sobą wzajemnie powiązane. Postępowanie kierownictwa wynika z przyjętych zachowań oraz ich rezultatów.

W przeprowadzonym sondażu diagnostycznym podjęto próbę ustalenia, do jakiej grupy pracowników są kierowane programy rozwoju talentów. Przedstawiono to na wykresie 10.

Wykres 10. Opinie dotyczące beneficjentów programów rozwoju talentów



Źródło: Badania własne

Znaczna większość pracowników (38%) twierdzi, że programy rozwoju talentów kierowane są do wszystkich pracowników. Około 11,6% próby badawczej twierdzi,

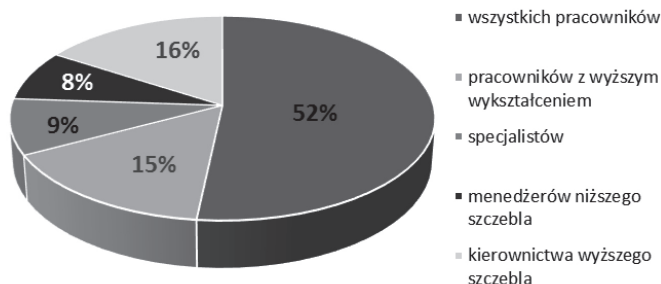
że beneficjentami są specjaliści oraz kierownictwo wyższego szczebla. Ponad 11,3% ankietowanych uważa, że programy te są kierowane do pracowników z wyższym wykształceniem. Zaledwie 5,8% jest zdania, że programy te są przeznaczone dla kierownictwa niższego szczebla. Ponad 27% ankietowanych nie ma zdania na ten temat i są to prawdopodobnie osoby pracujące w firmach, w których nie funkcjonuje pojęcie „zarządzania talentami”.

Wyniki badań potwierdzają, że w praktyce rozróżniamy dwa rodzaje programów talentowych. Pierwszy to programy menedżerskie, które są dedykowane kierownikom na różnych poziomach zarządzania (od pierwszych stanowisk menedżerskich po najwyższe stanowiska – dyrektorskie) czy też osób zarządzających biznesem. Zazwyczaj w firmach funkcjonuje kilka rodzajów programów menedżerskich, a ich celem jest przygotowanie pracowników (utalentowanych) do sprawowania funkcji kierowniczych. Należy pamiętać, że dobrzy specjaliści niechętnie bywają awansowani na stanowiska kierownicze. Czasami powodem jest brak takiej możliwości, ale również próba uniknięcia sytuacji, gdy traci się dobrego specjalistę, a przygotowanie na jego miejsce nowej osoby zajmuje zbyt dużo czasu.

Drugi rodzaj programów rozwojowych w ramach „zarządzania talentami” to programy eksperckie. Są one ukierunkowane na rozwój pracowników posiadających szczególnie ważne dla firmy umiejętności i wiedzę. Eksperci mogą być trudni do pozyskania na zewnątrz, mogą też być unikatowi w regionie czy kraju. Dlatego celem takich programów jest zatrzymanie ekspertów w firmie poprzez zapewnienie im systematycznego poszerzania kompetencji merytorycznych. Programy takie kierowane są do osób niezainteresowanych karierą menedżerską, a mających unikatowe kompetencje.

Na wykresie 11 przedstawiono rozkład odpowiedzi respondentów w firmach, w których wdrożono programy zarządzania talentami.

Wykres 11. Opinie dotyczące beneficjentów programów rozwoju talentów

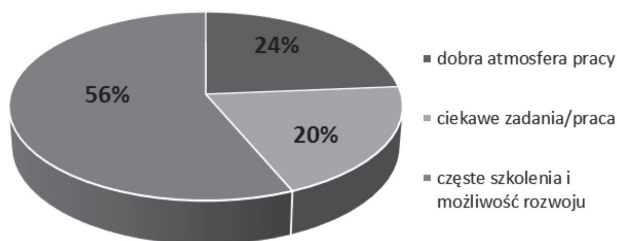


Źródło: Badania własne.

W firmach, w których wdrożono program „zarządzania talentami”, ponad połowa pracowników uważa, że programy rozwoju talentów są przeznaczone dla wszystkich pracowników (52%). Zaledwie 15% respondentów jest zdania, że programy te są wyłącznie przewidziane dla osób z wyższym wykształceniem lub kierownictwa wyższego szczebla (16%). Można zatem przypuszczać, że część osób biorących udział w badaniach jest ujętych w programach rozwojowych swoich firm. Z kolei część pracowników (ankietowanych studentów) uzupełnia swoje luki kompetencyjne (podejmując naukę na uczelni), widząc szansę na korzystanie z takich planów.

W badaniach starano się ustalić, co przyciąga osoby utalentowane do pracy w konkretnej firmie. Wyniki przedstawiono na wykresie 12.

Rysunek 12. Opinie dotyczące motywowania osób utalentowanych



Źródło: Badania własne.

Ponad połowa, bo 56% ankietowanych, stwierdziło, że głównym motywatorem do pracy osób utalentowanych w konkretnej firmie są częste szkolenia i możliwość rozwoju zawodowego. Większość badanych to ludzie młodzi do 30. roku życia. Mają oni jasno sprecyzowane oczekiwania wobec pracodawców. Są na etapie wczesnej kariery zawodowej, kiedy to doszło do krystalizacji oraz wyboru zawodu. Osoby te chcą pogłębiać swoje kompetencje oraz zaspokajać ambicje zawodowe. Biorąc pod uwagę fakt, iż większość to pracownicy dużych firm, można przypuszczać, że ich oczekiwania dotyczące rozwoju i awansu zawodowego były większe. Doceniają oni także wartość kapitału intelektualnego jednostki i jego znaczenia dla całej organizacji. Pracownicy kreatywni i żądni nowych pomysłów mają także świadomość, że dobra atmosfera pracy daje możliwość stworzenia zgranego zespołu oraz większego zaangażowania się w funkcjonowanie firmy. To z kolei przekłada się na efektywność. Jeżeli w firmie dochodzi do „zgrzytów” między pracownikami, konfliktów, panuje zawiść, to pojawia się stres, który paraliżuje wszelkie działania. Wykonywana praca powinna się wiązać z satysfakcją, radością, czymś przyjemnym. Dobra atmo-

sfera pracy powoduje, że wypalenie zawodowe nadchodzi znacznie później albo nie zdarza się wcale.

Prawie 24% badanych uważa, że realizacja ciekawych zadań motywuje ludzi utalentowanych do pracy. W firmach zatrudniających do 10 pracowników nikt nie wyraził takiej opinii. Tyle samo respondentów (około 24%) twierdzi, że szkolenie i możliwość rozwoju zachęca pracowników do podjęcia zatrudnienia w konkretnej firmie. Nikt spośród zatrudnionych w mniejszych firmach (do 20 pracowników) nie udzielił takiej odpowiedzi.

W małych firmach osoby utalentowane mają ograniczone możliwości rozwoju. Nie mają także co liczyć na zadania bardziej odpowiedzialne, skomplikowane, wymagające szczególnych uzdolnień. Praca na stanowisku jest raczej monotonna i nie wymaga większego zaangażowania.

Wnioski

Podsumowując problematykę „zarządzania talentami”, należy stwierdzić, że wymagają one odpowiednich warunków, aby się ujawniły i rozwinęły. Niezbędny jest czas na poznanie obszaru aktywności pracownika, w którym zostaną pozyskane informacje służące rozwijaniu talentów. Wdrażanie programów „zarządzania talentami” sprzyja przede wszystkim wzrostowi konkurencyjności firmy na rynku, wsparciu kultury organizacyjnej, zatrzymaniu pracowników utalentowanych w firmie, zapewnieniu dopływu nowych utalentowanych pracowników, kreowaniu pozytywnego wizerunku na zewnętrznym rynku pracy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że sporym wyzwaniem dla firm okazało się wdrożenie programów „zarządzania talentami”, ich przygotowanie oraz podjęcie konkretnych działań związanych z pozyskaniem, oceną, rozwojem i zatrzymaniem (retencją) osób utalentowanych. Wydaje się, że w pierwszej kolejności firmy chcące rozwijać programy „zarządzania talentami” powinny swoje działania ukierunkować na identyfikację talentów pośród osób aktualnie zatrudnionych w organizacji i stworzyć im takie warunki pracy, które zagwarantują im szansę rozwoju, awansu oraz realizację ciekawych wyzwań. Zadaniem firm jest nie tylko pozyskać i rozwijać posiadane talenty, lecz także zadbać o to, by osoby utalentowane chciały pozostać w organizacji. Zatrzymanie osób utalentowanych w firmie musi być realizowane poprzez wspieranie ich rozwoju, ukierunkowanie motywacji oraz docenianie unika-

towej wartości, a także kształtowanie przekonania o ich rozpoznawalności i ważności dla organizacji.

Organizacje powinny stosować kreatywne formy rekrutacji z zewnątrz (jak chociażby rekrutacja wśród emerytowanych pracowników służb mundurowych, studentów w trakcie nauki), a także wylaniać talenty spośród osób już wcześniej zatrudnionych w firmie.

Bibliografia

Antczak Z. (2010), *Rozwój pracowników* [w:] Listwan T. (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

Antczak Z. (2006), *Menedżer na przełomie XX i XXI w. funkcjonujący w organizacjach na terenie Polski*, [w:] Listwan T., Witkowski S. A. (red.), *Menedżer w gospodarce opartej na wiedzy*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

Bohdziewicz P. (2008), *Kariery zawodowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Borkowska S. (2015), *Zarządzanie talentami*, Difin, Warszawa.

Drucker P. (2011), *Praktyka zarządzania*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.

Głowacka-Stewart K. (2006), *Zarządzanie talentami, raport badawczy*, The Conference Board Europe, E-0011-06-RR, Warszawa.

Grodzicki J. (2011), *Talent w przedsiębiorstwie opartym na wiedzy*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

Mikuła B. (2012), *Zachowania organizacyjne w kontekście zarządzania wiedzą*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków.

Moczydłowska J. (2008), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*, Wydawnictwo Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.

Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.

Rostkowski T. (2002), *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi* [w:] Sajakiewicz A. (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Poltext, Warszawa.

Wieczorek J. (2008), *Efektywne zarządzanie kompetencjami. Tworzenie przewagi konkurencyjnej firmy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk.

Donata Zajac*

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Jerzy Rosiński**

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Spotkania integracyjne jako narzędzia kształtowania kompetencji społecznych w zbiorowości pracowników sektora ICT

Integration Meetings as a Tool for Developing Social Competences of ICT Sector Employees

Abstract: Social competences of IT professionals are one of the major areas of development for the human resources management in the ICT sector companies. The article discusses one of the frequently used tools (that the intention of the organizations increase social competence): integration meetings. The results of research on the perception by the IT professionals are presented in the text. The preferred by the ICT sector workers investigated forms of integration, now widely offered by organizations, have also been discussed.

Key-words: cooperation – ICT – integration – IT specialists – methods

Wprowadzenie

Zmiany na rynku usług branży ICT powodują m.in., że organizacje próbują zwiększyć kompetencje społeczne swoich pracowników. Jednym z narzędzi jest organizowanie wydarzeń służących integracji pracowników (tzw. spotkań integracyjnych). O ile

*don.zajac@gmail.com

**jerzy.rosinski@uj.edu.pl

kierunek rozwojowy (rozwój kompetencji społecznych) wydaje się zasadny, to samo narzędzie (spotkania integracyjne) może się okazać problematyczne ze względu na sposób funkcjonowania informatyków jako pracowników.

Jednak biorąc pod uwagę to, że część opisów pracowników branży ICT może mieć charakter stereotypowy, wartościone wydało się sprawdzenie, jak działania organizacji służące integracji pracowników postrzegane są przez samych adresatów tych wydarzeń oraz jakie są oczekiwania rozwojowe pracowników co do kompetencji.

Tekst w pierwszej części prezentuje niejako tło problematyki w postaci opisu informatyka jako pracownika funkcjonującego na rynku pracy. Następnie przytacza się badania własne w zakresie postrzegania przez informatyków spotkań integracyjnych oraz innych form zwiększania przez pracodawcę spójności zespołów pracowniczych. Wyniki badań odnoszą się także do nowych, w nikłym stopniu stosowanych obecnie form integracji.

Informatyk jako pracownik

Opis informatyków jako pracowników balansuje niekiedy na granicy stereotypu. Obraz taki może nie dziwić w popularnych czasopismach, gdzie wprost powiela się stereotyp informatyka jako mężczyzny w rozciągniętym swetrze [Nowak 2008], młodego człowieka samotnie siedzącego przed komputerem, niezwracającego uwagi na to, co się dzieje w otoczeniu [Osiński 2011]. Jednak także w prasie branżowej (adresowanej do menedżerów ICT) oraz w części opracowań naukowych [Bashein, Markus 1990, ss. 30–34; Kanter 1999, ss. 6–12; Keen 1997, s. 86; Sellers 1996, ss. 26–27], powtarzającymi się sentencjami opisującymi informatyków są: niewielkie umiejętności komunikacyjne, nieumiejętność zrozumienia sytuacji drugiej strony (określane niekiedy jako brak empatii [Anton 1996]), nieumiejętność słuchania [Keen 1997, s. 86], „przepisywanie recepty, zanim zrozumie się problem” [Bashein, Markus 1990, ss. 35–44], niechęć do udzielania pomocy, niechęć do kontaktów z klientami oraz traktowanie ich z wyższością, zbyt duża koncentracja na technicznej stronie przedsięwzięcia i zamykanie się we własnym (stechnicyzowanym) świecie. Charakterystyki w prasie branżowej [Stępień 2009, ss. 14–15] oprócz wspomnianych wcześniej elementów opisowych wskazujących na koncentrację informatyków na technicznej perfekcji i lekceważeniu obszaru interpersonalnego uwzględniają dodatkowe elementy opisowe takie jak: skrajny indywidualizm, niechęć do pracy zespołowej, prze-

cenianie swoich możliwości, przekonanie o ponadprzeciętnych umiejętnościach zawodowych, upatrywanie przyczyn niepowodzenia w stronie technicznej (na przykład ignorowanie potrzeb klientów aplikacji), traktowanie zgłoszeń o błędach działania aplikacji jako personalnego ataku na programistę (identyfikowanie emocjonalne dzieła i twórcy), okazywanie lekceważenia otoczeniu spoza grupy zawodowej. Opisy zawierają także pozytywne elementy wskazujące na informatyków jako osoby: kierujące się logiką, preferujące indywidualne wykonywanie zadań, lepiej wchodzące w relacje za pośrednictwem komputera niż twarzą w twarz. Opisowi takiemu towarzyszy jednak adnotacja, że dotyczy on wyłącznie najlepszych pracowników [Milne 2000, ss. 63–65].

W charakterystykach (zarówno prasy branżowej, jak i opracowań naukowych) [Burn, Szeto 2000, ss. 197–216; Enns, Huff, Golden 2003, ss. 467–485; Todd, McKeen, Gallupe 1995, ss. 1–27; Kakabadse, Korac-Kakabadse 2000, ss. 97–154] powtarzającymi się elementami są:

- niewielkie umiejętności społeczne (komunikacja, wywieranie wpływu, auto-refleksja dotycząca funkcjonowania w sytuacjach społecznych),
- koncentracja na technicznej stronie pracy (ignorowanie relacji międzyludzkich oraz użyteczności biznesowej rozwiązań informatycznych).

Zatem za cechę wspólną opisów informatyków można uznać obszary rozwojowe w zakresie kompetencji społecznych oraz zainteresowanie doskonaleniem kompetencji zawodowych.

W nowszych badaniach pojawiają się także stwierdzenia mówiące o zacieraniu się różnic między pracownikami IT a grupą kontrolną [Willcoxson, Chatham 2006, s. 702]. Może to oznaczać, że prawidłowości charakterystyczne dla rynku IT stają się elementami opisującymi szerszy kontekst: funkcjonowania ekspertów organizacyjnych [Rosiński 2013; ss. 196–203].

Informatyk na rynku pracy

Specyfika funkcjonowania zawodowego informatyków znajduje odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez organizacje. W tle mamy także do czynienia ze zjawiskami na rynku pracy. Obecnie zostaną omówione wybrane zagadnienia odnoszące się do rynku pracy sektora ICT – perspektywy krótkoterminowej i długoterminowej oraz do działań podejmowanych przez organizacje.

Charakter prezentowanych informacji powoduje, że opisy zawarte w prezentacji perspektywy krótko- i długoterminowej można jednocześnie rozumieć odpowiednio pod kątem opisów o charakterze ilościowym oraz jakościowym.

Opis w perspektywie krótkoterminowej

Można zaryzykować stwierdzenie, że charakterystycznymi elementami dla obecnego rynku pracy w sektorze ICT są niedobór pracowników oraz relatywnie wysokie zarobki.

Wzrostowi zatrudnienia w branży ICT towarzyszy w dalszym ciągu niewystarczająca liczba absolwentów kierunku informatyka. Między rokiem 2006 a rokiem 2017 liczba studentów na tych kierunkach zmniejszyła się o około 25 tys. Szkoła programowania online Kodilla [2017] oszacowała, że do roku 2020 liczba studentów względem roku 2006 spadnie aż o 42 tys. GUS [Zgierska 2018] oszacował natomiast, że w 2017 r. kierunki informatyczne powinny ukończyć około 13 190 studentów (29% mniej w stosunku do roku 2006). Dlaczego mówimy tu o deficycie? Szacuje się, że obecnie polski segment ICT będzie potrzebował około 50 tys. pracowników, a liczba ta do 2024 może wzrosnąć nawet o 17% [Kodilla 2017]. Patrząc więc na trend spadkowy absolwentów studiów informatycznych, a nawet zakładając pewien wzrost ich liczby, nie będziemy w stanie wykształcić w tym czasie aż tylu informatyków. Jest to więc obecnie rynek pracownika i wydaje się, że w najbliższej perspektywie taki pozostanie.

Co do wynagrodzeń, to w dalszym ciągu są one wielokrotnością średniego wynagrodzenia w kraju. W 2018 r. GUS opublikował raport na temat struktury wynagrodzeń według zawodów w Polsce. Grupą nas interesującą w tym sprawozdaniu są „specjaliści do spraw technologii informacyjno-komunikacyjnych”. Zarabiają oni średnio 8500,58 zł [Zgierska 2018].

Można zatem uznać, że perspektywa krótkoterminowa dla rynku pracy ICT jest bardzo optymistyczna dla pracowników, zarówno biorąc pod uwagę wynagrodzenia, jak i konkurencję wewnętrzną w branży tendencje są korzystne dla informatyków.

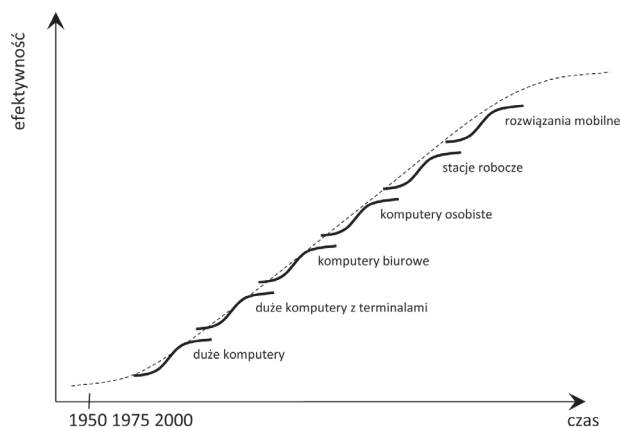
Opis w perspektywie długoterminowej

Branża ITC może być opisywana w kategoriach trendów długoterminowych przez tzw. krzywą S (zob. rysunek 1) określaną także jako krzywa opisująca rozwój w granicach wzrostu [Senge 2008]. Obecny stan rozwoju branży nowych technologii może oznaczać kres dynamicznego wzrostu efektywności opartej wyłącznie na możliwościach sprzętowych. Na przykład w odniesieniu do efektywności narzędzi informa-

tycznych służących do automatycznej klasyfikacji i tworzenia systematyki osiągnięta została efektywność rzędu 85%, co jest wielkością w wielu wypadkach wystarczającą dla użytkownika końcowego. Oznacza to m.in., że dla branży nowych technologii zwiększa się użyteczność tych aspektów zarządzania, które są związane z rozumieniem relacji między jednostkami na poziomie opisu oferowanym przez psychologię lub socjologię organizacji [Rosiński 2013, s. 25].

Dynamika rozwoju rynku ICT ma konsekwencje dla pracowników branży. Początkowo, gdy rozwój branży opierał się na technologii, informatycy byli swego rodzaju „samotnymi kapłanami świątyni technologii”, zajmując się rzadką i trudno zrozumiałą wiedzą. Obecnie, gdy ważniejsze od perfekcji technicznej stały się potrzeby użytkownika, informatycy stają się kontrolerami i serwisantami rozwiązującymi problemy użytkowników [Rosiński 2013, s. 60]. Taki proces oznacza dla firm zatrudniających informatyków konieczność przemiany „maga” mówiącego językiem zrozumiałym dla wybranych i strzegącego tajemnic technologicznego sacrum przed profanami. Obecnie bardziej pożądanym wydaje się informatyk funkcjonujący w roli technika przyjaznego dla użytkownika końcowego. Przemiana ta jest ważna nie tylko ze względu na relacje informatyków z klientami zewnętrznymi, lecz także na relacje między samymi osobami współpracującymi w obrębie firm z branży ICT. Jak zauważa Murray Cantor [2004, ss. 204–205], „jeśli efektywność pracy zespołowej ma rosnąć, to konieczne jest rozwijanie umiejętności interakcji pomiędzy członkami zespołu i pomiędzy zespołem a klientem”.

Rysunek 1. Dynamika wzrostu efektywności obróbki informacji dla branży IT – szczegółowe etapy wzrostu związane ze zmianami technologicznymi



Źródło: opracowanie własne na podstawie Warnecke 1999, s. 27.

Konieczność przemiany „maga” w technika często nie jest akceptowana przez samych pracowników. We współczesnych organizacjach specjaliści ICT muszą w coraz większym stopniu rozumieć tak zwany biznes organizacji, dla której pracują, umiejętności techniczne są dzisiaj konieczne, lecz same w sobie coraz częściej nie wystarczają. Osoby zarządzająca w branży ICT często mówią o swoich pracownikach, że „nie chcą pogodzić się ze swoją rolą usługową wobec innych działów firmy” czy też „nie rozumieją strony biznesowej firmy, dla której pracują” [Rosiński 2013, ss. 60–61]. Można zatem uznać, że perspektywa długoterminowa wskazuje na zasadność rozwoju kompetencji społecznych pracowników branży ICT. Odrębnym aspektem są postawy samych „zainteresowanych” – o tym traktuje część empiryczna artykułu.

Działania podejmowane przez organizacje

Wymóg współpracy i związana z tym konieczność kształtowania kompetencji społecznych nie są niczym nowym ani w gospodarce, ani w zakresie nauk o zarządzaniu. W dobie gospodarki industrialnej istotna była współpraca, jednak miała ona charakter czysto wykonawczy (np. jeśli nie założymy osi w samochodzie, następna osoba nie będzie mogła założyć kół). Obecnie owa współpraca często występuje w innych obszarach pracy. Tak zwana „nowa gospodarka” odchodzi od tradycyjnych czynników produkcji, którymi są kapitał, ziemia i praca, ponieważ w stosunku do wiedzy stały się one wtórne. Najważniejszymi kierunkami zmiany są m.in.: zwiększenie się ilości prac wymagających specjalistycznych kwalifikacji oraz obsadzenia stanowisk wysoko wykwalifikowanymi pracownikami wiedzy – ekspertami organizacyjnymi; tworzenie zespołów przez wysoko wykwalifikowanych pracowników, którzy mogą współpracować ze sobą z oddalonych od siebie miejsc [Rosiński 2013, s. 21]. Pracodawcy oczekują od swoich pracowników nie tylko umiejętności twardych i szerokiej wiedzy, lecz także kompetencji miękkich. Komunikatywność, umiejętność pracy w zespole czy elastyczność pozwalają na dostosowanie się do zespołu, a co za tym idzie – efektywną pracę [Rosiński 2013, s. 27].

Organizacje działające na rynku ICT starają się zwiększyć kompetencje społeczne informatyków – wydaje się, że niezależnie od tego, czy są świadome długoterminowych tendencji rynkowych, czy też nie. Kompetencje społeczne są ważne nie tylko podczas budowania relacji w klientami zewnętrznymi (ten obszar jest opisywany w wypadku perspektyw długoterminowych). Ma także znaczenie dla pracy projektowej (zatem relacji z klientami wewnętrznymi) – obecnie może być trudno znaleźć projekt z branży OCT, gdzie prace wykonywane są indywidualnie oraz samodzielnie

nie. Także częsta w branży ICT praca w projektowych zespołach wirtualnych wiąże się z kompetencjami społecznymi – kluczową kwestią pozostają aspekty powiązane z kompetencjami społecznymi, takie jak: dynamika funkcjonowania zespołu; budowanie zaufania; rozwiązywanie konfliktów; wyjaśnianie celów, ról i odpowiedzialności; podejmowaniem decyzji [Bartoszek 2003, s. 21; Horwitz i in. 2006, ss. 483–484; Rosiński 2008, ss. 475–479].

Znaczenie integracji pracowniczej jako narzędzia rozwoju kompetencji społecznych pracowników w segmencie ICT na podstawie badań własnych

Organizacje z branży ICT próbują na różne sposoby zwiększyć kompetencje społeczne swoich pracowników. Jednym z narzędzi jest organizowanie wydarzeń służących integracji pracowników. Narzędzie to wydawało się nieco problematyczne w świetle opisów informatyków jako pracowników. Jednak biorąc pod uwagę, że część opisów pracowników branży ICT może mieć charakter stereotypowy, wartościone wydało się sprawdzenie, jak działania organizacji służące integracji pracowników postrzegane są przez samych adresatów tych wydarzeń oraz jakie są oczekiwania rozwojowe pracowników co do kompetencji.

Procedura badań własnych

Po przeglądzie literatury przedmiotu kolejny etap eksploracji obszaru badawczego został zrealizowany poprzez wywiady indywidualne z osobami zarządzającymi w branży ITC oraz spoza branży ITC. Wywiady miały na celu weryfikację zagadnień badawczych przed zbudowaniem kwestionariusza. Zasadnicza część badań polegała na wykorzystaniu badań sondażowych. Na potrzeby badania wykorzystano kwestionariusz do samodzielnego wypełniania, do którego osoby badane miały dostęp za pośrednictwem strony internetowej. Przeprowadzonych zostało 121 ankiet, jednak 21 z nich musiało zostać odrzuconych, ponieważ mimo rozpoczęcia wypełniania formularza czynność ta nie została zakończona lub też respondenci nie mieli styczności z wydarzeniami firmowymi określanymi jako integracja pracownicza. Ostatecznej analizie zostało poddanych 100 ankiet przeprowadzonych wśród informatyków.

Dobór respondentów został oparty na technice doboru nieprobabilistycznego, głównie na metodzie kuli śnieżnej oraz dostępności badanych. Aby pozyskać re-

spondentów, wykorzystane zostały portale społecznościowe oraz branżowe fora internetowe.

Interpretacja zebranego materiału badawczego koncentrowała się wokół zagadnień, które były istotne dla osób zarządzających z branży ICT:

1. Czy integracja jest ważna dla samych informatyków?
2. Czy standardowe metody integracji pozytywnie wpływają na postawy pracowników IT?
3. Jakie inne metody mogą być efektywne w integracji pracowników segmentu ICT?

W tej kolejności były analizowane i interpretowane dane uzyskane za pomocą ankiet.

Prezentacja i interpretacja wyników

Analiza i interpretacja zebranych za pomocą ankiet wypowiedzi pracowników sektora ICT koncentrowała się wokół trzech wymienionych powyżej obszarów. Pierwszym z nich była: integracja pracownicza i jej znaczenie w perspektywie samych informatyków. Dane odnoszące się do tego obszaru zostały zebrane na wykresie 1 oraz na wykresie 2 – obrazują one pozytywne i negatywne aspekty wydarzeń służących integracji pracowniczej.

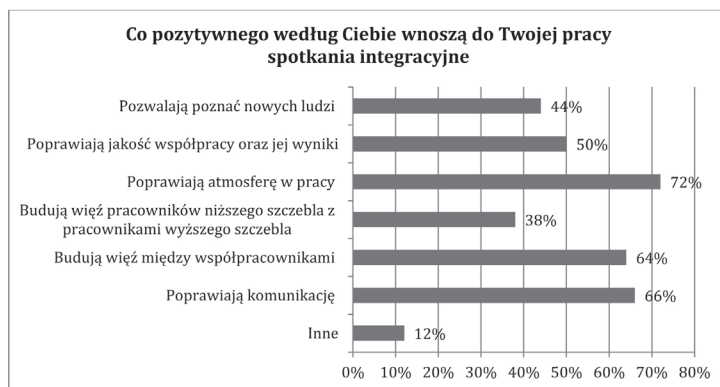
W zakresie postrzegania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów wydarzeń służących integracji badani mogli wybrać kilka odpowiedzi spośród zaproponowanego zakresu, stąd procent odpowiedzi nie sumuje się do 100. Wśród pozytywnych aspektów integracji (zob. wykres 1) aż 72% ankietowanych odpowiedziało, że spotkania integracyjne poprawiają atmosferę w pracy. Z kolei 50% badanych wskazało, że integracja poprawia jakość pracy i jej wyniki. Niemal połowa respondentów (44%) zwróciła uwagę na możliwość poznania nowych ludzi. W mniejszym stopniu (38%) w opinii osób badanych spotkania takie pomagają w budowie relacji między pracownikami różnych szczebli zawodowych.

Podstawowym problemem (zob. wykres 2) wskazywanym przez ankietowanych był sztuczna atmosfera i nienaturalność spotkań (34%). Na drugim miejscu uplasowało się poczucie przymusu uczestnictwa (26%). Niemal tyle samo osób (24%) wskazywało na formy integracji jako niedostosowane do ich potrzeb.

W świetle zaprezentowanych wyników wydaje się, że informatycy, mimo wielu doniesień wskazujących na ich indywidualizm i słabą komunikatywność, sami podkreślają znaczenie integracji w pracy. Dostrzegają oni pozytywne elementy wynika-

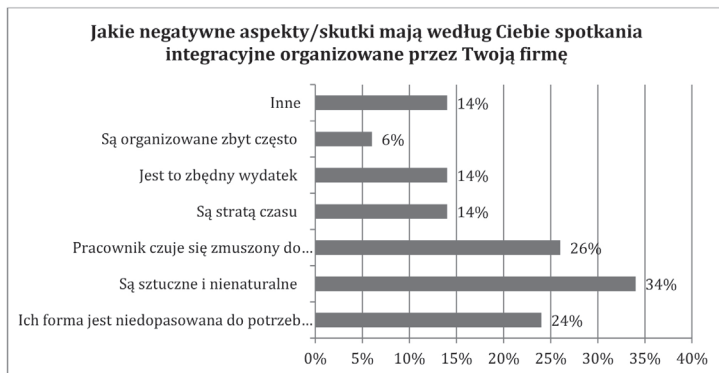
jące z budowania więzi i polepszania kontaktów między pracownikami. Znacząca liczba osób badanych wskazała pozytywne elementy integracji, przeważały one nad wskazaniami wyborów elementów negatywnych. Można zatem przypuszczać, że większość badanych odczuwała potrzebę tworzenia relacji pracowniczych nieopierających się jedynie na wykonywanej wspólnie pracy.

Wykres 1. Pozytywne elementy integracji



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wykres 2. Negatywne skutki integracji

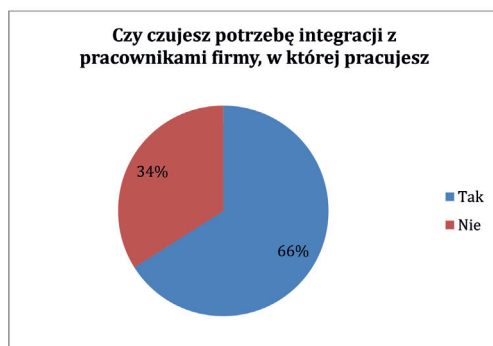


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

O potrzebie integracji z innymi pracownikami firmy świadczą, jak się wydają, także dane zebrane na wykresach 3 i 4. Informatycy deklarują potrzebę integracji z innymi oraz najchętniej (56% osób badanych – zob. wykres 4) z najbliższymi współpracownikami.

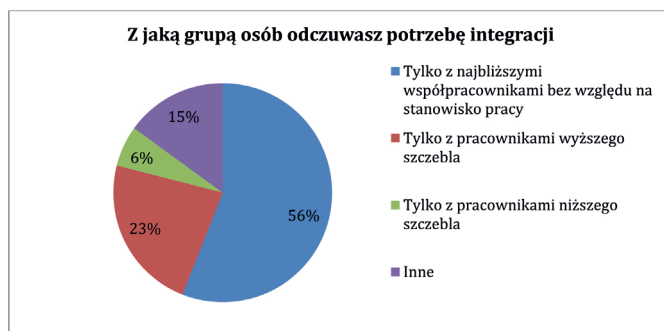
Mimo pewnej wadliwości pytań z wykresów 3 i 4 można przypuszczać, że odpowiedzi respondentów potwierdzają wcześniejsze badania [Kinnie, Swart 2012; Rosiński 2013] mówiące o tym, że informatycy specyficznie dobierają grupę osób, z którą chcą utrzymać kontakty. Preferowane jest integrowanie się ze współpracownikami posiadającymi wysokie kompetencje zawodowe – z ekspertami organizacyjnymi; łatwiej nawiązuje się kontakty w gronie osób wykształconych na kierunkach informatycznych. Zatem możliwe jest ograniczanie grupy, w której informatycy chcą przebywać.

Wykres 3. Potrzeba integracji z innymi pracownikami firmy



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

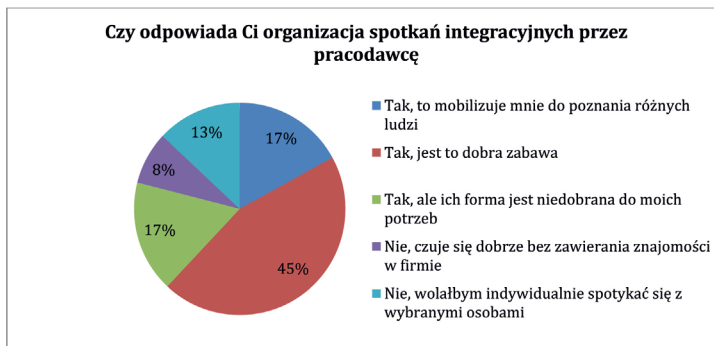
Wykres 4. Grupy, z którymi chcą się integrować osoby badane



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Kolejny obszar analiz i interpretacji był związany z próbą sprawdzenia, czy standardowe metody integracji pozytywnie wpływają na postawy pracowników branży ICT wobec tego rodzaju działań. W tym wypadku można było wybrać jedną z odpowiedzi (wykres 5).

Wykres 5. Ocena oferowanych spotkań integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Niemal połowa osób badanych pozytywnie postrzega spotkania integracyjne jako dobrą zabawę (45%) mobilizującą do poznania różnych osób (17%). Mamy także sporą grupę osób badanych wskazujących na negatywne aspekty spotkań integracyjnych, takie jak brak doboru formy do potrzeb (17%), preferencję indywidualnych spotkań (13%) czy też przeświadczenie o możliwości dobrego funkcjonowania w firmie bez integracji ze współpracownikami (9%). Łącznie negatywne aspekty spotkań integracyjnych lub brak potrzeby uczestnictwa w nich wskazało 38% badanych osób. Warto przy tym wrócić do danych z wykresu 2, gdzie podstawowym problemem wskazywanym przez ankietowanych była sztuczna atmosfera i nienaturalność spotkań (łącznie 34%) oraz poczucie przymusu uczestnictwa (26%) i brak dostosowania spotkań integracyjnych do potrzeb pracowników (24%).

Można zatem uznać, że standardowe metody integracji pozytywnie działają na znaczną część (45%) pracowników ICT. Jednak przy odpowiednim ich dostosowaniu integracja w każdej formie może być bardziej efektywna (i zmniejszyć 38-proc. grupę osób o postawach negatywnych lub obojętnych). Informatycy przyznali, że integracja ma znaczenie, i widzą jej pozytywne aspekty, nie zawsze jednak przybiera ona odpowiednią formę. Wśród informatyków istotne jest przekonanie o konieczności dopasowania metod oddziaływania do ich potrzeb. Nie chodzi tu jedynie o formę, lecz także o częstotliwość spotkań czy wielkość grupy integrowanej. Ponadto należy unikać wątków powodujących poczucie sztuczności i przymusu, a zatem zbytniego formalizowania zapraszania na tego rodzaju spotkania i zbyt oficjalnego ich przebiegu. Na bazie przeglądu obecnie stosowanych form integracji (zob. wykres 6 oraz wykres 7) można pośrednio wnioskować, iż efektywną formą integracji w segmencie ICT może

być wspólne wyjście na piwo czy kręgle. Nie wymaga on bowiem oficjalnego zapraszania czy sformalizowanego przebiegu, jednocześnie samoistnie buduje nieformalną więź.

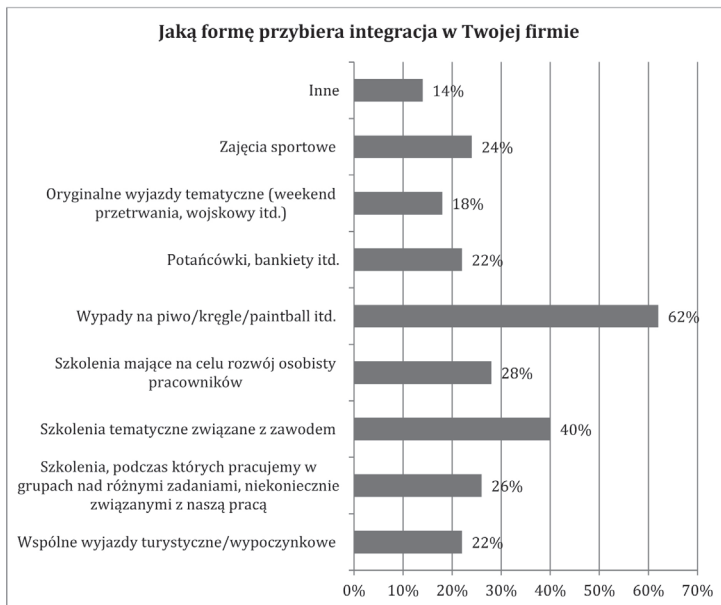
Ostatnim z badanych aspektów było sprawdzenie, jakie inne metody mogą być efektywne w zwiększaniu kompetencji społecznych pracowników segmentu ICT. Przeanalizowano przy tym stan obecny (wykres 6) oraz oczekiwania wobec aktualnie stosowanych form integracji (wykres 7), jak również oczekiwania wobec nowych rozwiązań organizacyjnych w zakresie integracji pracowniczej (wykres 8).

Najczęściej stosowaną formą integracji jest wyjście na piwo/kręgle/paintball (wykres 6). Ta opcja wybierana jest przez 62% badanych (możliwe były wybory wielokrotne). Oznaczać to może wspomniane wcześniej preferowanie nieformalnego rodzaju wydarzeń.

Warto zwrócić uwagę, że osoby badane za formę integracji uznają również szkolenia tematyczne związane z zawodem (40% wyborów – jest to druga w kolejności preferowana opcja). Z jednej strony oznaczać to może obecne w innych badaniach pracowników sektora ICT opisy silnej orientacji informatyków na swój rozwój zawodowy, doskonalenie się, co niekiedy prowadzi do utożsamiania życia zawodowego z życiem osobistym [Kinnie, Swart 2012; Rosiński 2013]. Z drugiej strony taki wynik może osłabiać znaczenie wcześniejszych odpowiedzi respondentów (wykresy 3, 4, 5): skoro szkolenia zawodowe są dla 40% badanych informatyków formą integracji, to nieco mniej jednoznacznie można patrzeć na sygnalizowane wcześniej potrzeby integracji z pracownikami firmy. Jednak wyniki odnoszące się do pozytywnego nastawienia wobec integracji z innymi pracownikami mogą być uznane za tak samo znaczące jak wcześniej, jeśli będziemy pamiętać o tym, że informatycy chcą integrować się głównie z innymi ekspertami organizacyjnymi ze swojej branży, a szkolenia zawodowe są właśnie szansą na tego rodzaju zacieśnienie kontaktów zawodowych.

Informatycy przyznają, że integracja ma dla nich znaczenie i widzą jej pozytywne aspekty, nie zawsze jednak przybiera ona odpowiednią dla nich formę. Część osób sugeruje złe dopasowanie grup integracyjnych czy metod (zob. wykres 5). Ponadto organizowanie konkretnych spotkań mających na celu budowanie więzi pracowniczej często odbierane jest jako zabieg sztuczny, nieszczerzy, a pracownicy czują się zmuszeni do uczestnictwa w nich, co nie wspomaga samego procesu (zob. wykres 2). Patrząc na najczęściej realizowane formy integracji (wykres 6), można by przypuszczać, że potrzeby większości badanych zostają zaspokojone przez podstawową metodę integracji, jaką jest wyjście na piwo czy kręgle oraz przez szkolenia zawodowe.

Wykres 6. Obecnie stosowane formy integracji



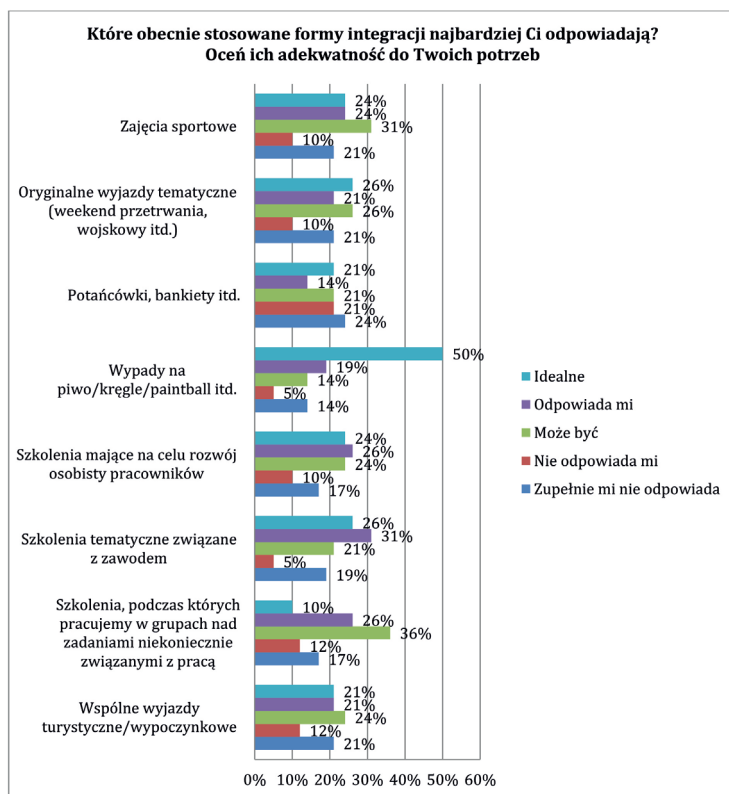
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Można by zatem, w kategoriach specyficznej raczej dla eseju syntezy, uznać, że zamiast oczekiwania „Chleba i igrzysk”, charakterystycznego dla gospodarki preindustrialnej, mamy w gospodarce postindustrialnej oczekiwanie sprowadzające się do zawołania: „Piwa i szkoleń eksperckich”. Odchodząc od języka eseju, warto zauważyć, że potrzeby pracowników niekoniecznie sprowadzają się do tych samych punktów co najczęściej proponowane przez organizację formy wydarzeń społecznych. Zatem oczekiwania pracowników mogą być nieco inne niż to, co organizacje obecnie proponują. Zjawisko to można łatwo zobrazować anegdotyczną metaforą zaczerpniętą z języka psychoterapii: „Żona przez 30 lat serwuje mężowi zasmażaną marchewkę z groszkiem. Mąż nie protestuje, chociaż to danie mu nie smakuje, nie chce zaburzać relacji (sprawie żonie przykrości / wywołać kłótni). Zatem żona uznaje, że zasmażana marchewka z groszkiem to przysmak męża, i zwiększa częstotliwość podawania potrawy”. Przenosząc metaforę na obszar organizacji, możemy przypuszczać, że: najczęściej proponowanymi przez organizacje formami integracji są wyjścia na piwo i kręgle; jednak częstość ta nie musi oznaczać, że jest to ulubiona forma integracji społecznej pracowników sektora ICT.

Poszukiwanie nowych narzędzi służących integracji pracowniczej, a tym samym rozwojowi kompetencji społecznych wiąże się z kolejnym pytaniem (wykres 8) do-

tyczącym wartościowania atrakcyjności nowych, niestosowanych do tej pory przez organizację form integracji pracowniczej. Jako idealne nowe formy integracji wskazywano obszar związany z grami planszowymi i/lub RPG oraz wyjazdy na spotkania zawodowe i targi. Jeśli zsumujemy odpowiedzi („Tak” oraz „Raczej tak” – w naszej skali były to odpowiedzi: „Idealnie” oraz „Odpowiada mi”), to właśnie gry i wyjazdy związane z rozwojem zawodowym stanowią zdecydowany priorytet. Wieczory filmowe nie zdobyły wielkiego grona entuzjastów, jednak jeśli podobnie jak wcześniej zsumować odpowiedzi („Idealnie” oraz „Odpowiada mi”), to okazuje się, że łączna ocena pozytywna jest na podobnym poziomie jak wcześniejsze najbardziej preferowane opcje.

Wykres 7. Ocena obecnie stosowanych form integracji

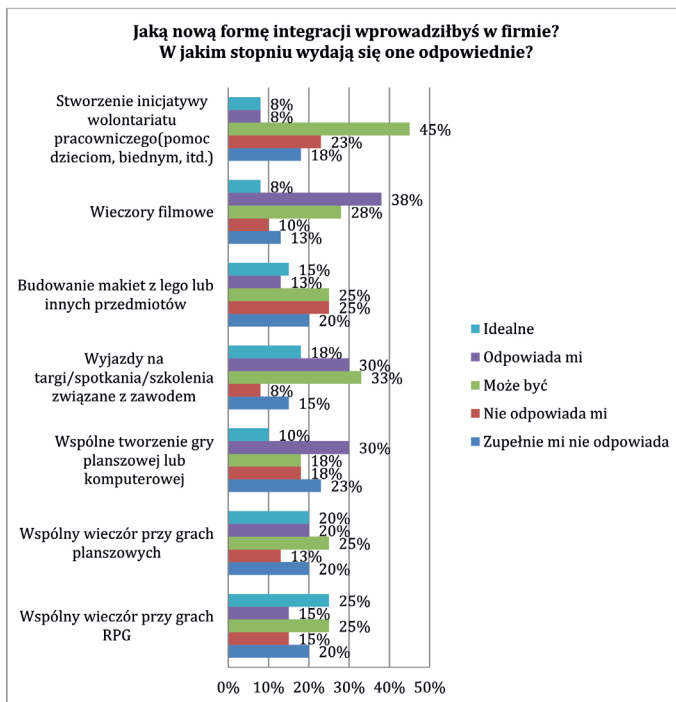


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Opcja wolontariatu znalazła się wśród stosunkowo rzadko wartościowanych pozytywnie, jednak wiele osób było niezdecydowanych – jeśli organizacja postawiłaby

na czytelne i atrakcyjne wzorce zachowania, można by z wolontariatu uczynić równie atrakcyjną opcję co gry i wyjazdy na targi. Tego rodzaju działania wymagałyby jednak spójnego, stosunkowo prostego przekazu, gdyż moglibyśmy mieć do czynienia z koniecznością budowania nowych umiejętności czy nawyków.

Wykres 8. Ocena obecnie stosowanych form integracji



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Konieczność poszukiwania i wdrażania nowych form integracji pracowniczej, a tym samym rozwoju kompetencji społecznych, staje się znacząca w świetle jednego z (jak się wydawało) pobocznych poleceń: „Wymień aspekty życia prywatnego, które mogłyby zostać wykorzystane w procesie integracji pracowniczej”. Najczęstszymi odpowiedziami były: sporty drużynowe, informatyka, alkohole. Doceniając otwartość osób badanych, warto rozważyć, czy jednak obecna (zaczepnięta z eseju) opcja „Piwa i szkoleń eksperckich” nie jest odzwierciedleniem oczekiwań pracowniczych, a wyzwaniem dla organizacji jest budowanie integracji pracowniczej wokół innych, nowych dla pracowników aktywności, a co za tym idzie – także nowych wartości.

Podsumowanie

Badani pracownicy z branży ICT zaskakująco pozytywnie wartościują integrację pracowniczą jako propozycję ze strony zatrudniających ich organizacji. Jednak wyzwaniem dla organizacji pozostaje dopasowanie form integracji tak, aby przy zachowaniu wymogu „nieformalności” zaproszeń i przebiegu wydarzenia nie sprowadzać go do oblanego piwem spotkania przy kręglach lub szkolenia zawodowego służącego integracji wybranych ekspertów.

Poszukiwanie nowych form integracji (np. pozytywnie odbierany przez osoby badane wolontariat) i proponowanie ich w organizacji poprzez spójny i prosty przekaz mogłoby nie tylko wzbogacić ofertę działań ze strony działów personalnych, lecz także spowodować, że integrowanie się zespołu zostanie zogniskowane wokół nowych wartości.

Tego rodzaju działania, poprzez wyjście poza strefę komfortu (opisaną w tekście przez hasło „Piwo i szkolenia eksperckie”), mogłyby stanowić szansę rozwojową dla szerokiego zakresu kompetencji społecznych (nie tylko takich jak komunikacja, ale także współpraca, zaufanie, planowanie, kierowanie zespołem). Mogłyby także stać się szansą dla organizacji na kształtowanie lojalności pracowniczej i marki pracodawcy dzięki nowym działaniom z zakresu ZZL i odróżniającym od konkurencji wartościami powiązanym z marką pracodawcy.

Bibliografia

Anton J. (1996), *Customer relationship management. Making hard decisions with soft numbers*, Prentice Hall.

Bartoszek A. (2003), *Kapitał społeczno-kulturowy wobec wymogów rynku*, UŚ, Katowice 2003.

Bashein B., Markus M. (1997), *A credibility equation for IT specialists*, „Sloan Management Review”, nr 38(4).

Burn J., Szeto C. (2000), *A comparison of the views of business and IT management on success factors for strategic alignment*, „Information & Management”, nr 37(4).

Cantor M. (2004), *Jak kierować zespołem programistów*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Carlyle R. (1990), *The out of touch CIO*, Datamation.

Enns H., Huff S., Golden B. (2003), *CIO influence behaviours. The impact of technical background*, Information & Management 40(5).

Horwitz F.M., Bravington D., Silvis U. (2006), *The promise of virtual teams: identifying key factors in effectiveness and failure*, „Journal of European Industrial Training”, Vol. 30, nr 6.

Kakabadse A., Korac-Kakabadse N. (2000), *Leading the pack. Future role of IS/IT professionals*, „Journal of Management Development”, nr 19 (2).

Kanter J. (1999), *Messages from the past, lessons for the future. In-depth interviews with successful veteran CIOs*, „IT Performance Improvement”, nr 2(3).

Keen P. (1997), *It's time for IS to learn civility*, „Computer World”.

Kinnie N., Swart J. (2012), *Committed to whom? Professional knowledge worker commitment in cross-boundary organisations*, „Human Resource Management Journal”, Vol. 22, nr 1.

Milne J. (2000), *Inside every business suit a techie still lurks*, Computing.

Rosiński J. (2008), *Wirtualne zespoły pracownicze – korzystne i niekorzystne konsekwencje dla organizacji* [w:] Pawnik W., Zbiegień-Maciąg L. [red.] *Organizacje w gospodarce innowacyjnej – aspekty społeczne, prawne, psychologiczne*, Wydawnictwo AGH, Kraków.

Rosiński J. (2013), *Postawy zawodowe informatyków: jednostka, zespół organizacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Sellers J. (1996)a, *No man (or machine) is an Island, Conspectus*, „Organisations and People 4(4)”.

Sellers J. (1996)b, *Brain dominance and IT change in practice*, „Organisations and People”, nr 4(4).

Senge P. et al. (2008), *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków.

Stępień M. (2009), *Po naszymu*, Computerworld.

Urząd Statystyczny w Szczecinie (2014), *Społeczeństwo innowacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2010-2014*, Warszawa.

Willcoxson L., Chatham R. (2006), *Testing the accuracy of the IT stereotype. Profiling IT managers' personality and behavioural characteristics*, „Information & Management”, nr 43.

Todd P., McKeen J., Gallupe R. (1995), *The evolution of IS job skills. A content analysis of IS job advertisements from 1970 to 1990*, MIS Quarterly.

Zgierska A. (red.) (2018), *Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w I kwartale 2018 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Bibliografia elektroniczna

Internetowy System Aktów Prawnych (2007), *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD)*, [online] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20072511885>, dostęp: 16.05.2015.

Kodilla (2017), *Nadal spada liczba absolwentów kierunków informatycznych w Polsce*, Outsourcing portal [online], <http://www.outsourcingportal.eu/pl/nadal-spada-liczba-absolwentow-kierunkow-informatycznych-w-polsce>, dostęp: 20.08.2018.

Nowak J. (2008), *Informatyk zrzuca sweter*, „Metro”, 15 maja 2008, [online] <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,91734,4705176.html>, dostęp: 29.07.2018.

Osiński G. (2011), *Informatyka to więcej niż komputer*, „Nasz Dziennik” 4–15 maja 2011, nr 111 (4042), [online] <http://www.naszdziennik.pl/print.php?dat=20110514&i-d=my05.txt&typ=my>, dostęp: 29.12.2011.

Polska Klasyfikacja Działalności, gofin.pl, [online] <http://www.klasyfikacje.gofin.pl/pkd/5,2,1533,dzialalnosc-zwiazana-z-oprogramowaniem-i-doradztwem-w.html#D62>, dostęp: 16.05.2015.

Zespół ekspercki Ministerstwa Gospodarki (2013), *Potencjał wzrostu sektora ICT w Polsce w perspektywie do 10 lat, Strategia i biznes*, [online] <http://strategieibiznes.pl/artykuly/it/potencjal-wzrostu-sektora-ict-w-polsce-w-perspektywie-do-10-lat/>, dostęp: 16.05.2015.

Aleksandra Korońska*

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Maciej Głogowski**

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Jerzy Rosiński***

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Atrybuty gry szkoleniowej jako wysokiej jakości narzędzia w procesie edukowania osób dorosłych – eksploracja obszaru badawczego

Training Games Attributes as Quality Tools in the Process of Adults Education – Exploration of the Research Area

Abstract: The competences of adults improvement is the process of teaching is closely linked to the need of new, more attractive, useful and relevant teaching aid, among which an important position take training games. Increasing the supply of this type of tools supporting the process of education makes that game users pay more attention to quality of their commitment. The main aim of this article is a diagnosis of quality indicators that describe high quality training games in teaching adults. The article is also part of a discussion about the quality tools addressed to adults teaching.

Key-words: training games, gamification, education of adults, development of competences

*a.koronska@gmail.com

**maciej.glogowski@orangehill.pl

***jerzy.rosinski@uj.edu.pl

Wprowadzenie

Wykorzystanie gier szkoleniowych w procesie edukowania osób dorosłych nie jest zjawiskiem nowym, gdyż już w latach 30. XX w. zaczęły powstawać pierwsze narzędzia tego typu takie jak gry kierownicze, symulacyjne, wojenne czy terenowe [Łączyński 2013, s. 19]. Zainteresowanie grami szkoleniowymi jako narzędziem rozwoju kompetencji pracowniczych doprowadziło do wypracowania i zgromadzenia bogatej bazy wiedzy, której głównym nośnikiem są stowarzyszenia twórców i specjalistów zajmujących się tworzeniem tego typu narzędzi (np. ISAGA – International Simulation and Gaming Association czy ABSEL – Association for Business Simulation and Experiential Learning) [Łączyński 2013, s. 14].

Wraz z rozwojem narzędzi doskonalących kompetencje rośnie także popyt na gry szkoleniowe. Nie musi to jednak iść w parze z rosnącą jakością. Autorzy tekstu postanowili sprawdzić, jaki zespół cech, determinujący funkcjonalność i wartość gry w procesie nauczania, stanowi o jej jakości zarówno dla ostatecznych użytkowników gry (graczy), jak i dla grona osób prowadzących gry (nauczycieli, trenerów, menedżerów).

Tło teoretyczne – wykorzystanie gier szkoleniowych w edukacji dorosłych

Gry szkoleniowe stanowią jeden z kilku rodzajów tzw. *serious games*. Termin ten został wprowadzony do obiegu naukowego w 1970 r. przez Clarka Abta [Łączyński 2013, s. 19] i odnosi się do gier, które oprócz lub zamiast funkcji rozrywkowej mają realizować także zadania edukacyjne poprzez przekazywanie wiedzy uczestnikom gry, kształtowanie ich zachowań oraz zmianę postaw. Grę szkoleniową będziemy definiować na potrzeby artykułu jako „interakcję pomiędzy [przynajmniej] dwoma [...] aktorami podejmującymi decyzje (z których przynajmniej jeden jest człowiekiem), która ma jasno określony cel, zawiera zestaw reguł ograniczających działania graczy, a także zaopatrzona jest w dodatkowy cel zewnętrzny wobec rozgrywki, jakim jest zmiana postaw, wiedzy lub zachowań uczestniczących w niej ludzi” [Łączyński 2013, s. 21]. Gry szkoleniowe łączą zwykle w sobie trzy elementy [Rizzi, Woźniakiewicz 2008, s. 58]:

- zbiór reguł,
- role przypisane każdemu z uczestników,
- symulacja rzeczywistych zjawisk, procesów.

Z wykorzystaniem gier symulacyjnych w edukacji wiąże się termin tzw. grywalizacji (*gamification*), czyli koncepcji wykorzystania mechaniki gry do wywołania zaangażowania i działania w sytuacjach niebędących grami [Deterding i in. 2012, s. 2]. Jak przytacza M. Kapp [2012, s. 10], rywalizacja to zastosowanie techniki, mechanizmów i sposobu myślenia zaczerpniętych z gier, by angażować ludzi, motywować do działania, pobudzać do nauki i rozwiązywania problemów.

Gry szkoleniowe, z powodzeniem wykorzystywane od lat w nauczaniu osób dorosłych są narzędziem nowoczesnych metod nauczania, będąc w wielu wypadkach efektywniejszymi od metod tradycyjnych [Kapp 2012, ss. 78–79]. Gry są popularne w każdej grupie demograficznej, płciowej czy wiekowej, ale szczególnie rozpowszechnione wśród pokolenia, które właśnie wkracza na rynek pracy” [Werbach, Hunter 2012, s. 3]. Wyniki zastosowań gier w edukacji są na tyle obiecujące, że coraz więcej nauczycieli nie tylko używa gier jako pomocy dydaktycznych, lecz także tworzy cały proces edukacyjny w formule gry, „grywalizując” czy „gamifikując” cykl zajęć z danego przedmiotu [Sheldon 2012, cyt. za Kamiński 2013, s. 110].

Doskonałym przykładem edukacji dorosłych poprzez gry jest wykorzystanie grywalizacji w szkoleniach biznesowych osób dorosłych. Na każdym szkoleniu nie brak gier pełniących różne funkcje. Są tzw. lodołamacze, które pozwalają na otwarcie się i zintegrowanie grupy, są także gry ruchowe o charakterze czysto rozrywkowym, pozwalające oderwać się od przyswajanej wiedzy, w końcu gry, dzięki którym uczestnik nabywa konkretnych umiejętności. Wyraźnym przykładem wykorzystania grywalizacji w szkoleniach jest konstruowanie quizów w formie gry planszowej [Złotek 2017, s. 63].

Aby świadomie używać gry jako narzędzia uczenia osób dorosłych, wszelkie niezbędne elementy uczenia się potrzebne do zdobycia pożądanej wiedzy i umiejętności muszą być włączone do środowiska uczenia się (tj. do samej gry) oraz w odpowiedni sposób zakomunikowane uczestnikom. Na przykład jeśli efektem szkolenia ma być zastosowanie nabytych kompetencji bezpośrednio w rzeczywistości, środowisko gry powinno wykazywać silne podobieństwo do tej rzeczywistości (np. szkolenia instruktażowe) [por. Peters i in. 1998, ss. 25–26].

Istotną rolę przypisuje się także fazie następującej po zakończeniu gry, gdy analizuje się jej przebieg, zachowanie uczestników, wyciąga wnioski z wydarzeń oraz rozważa inne sposoby rozwiązania danego problemu. Szczególnie ważne, by trener prowadzący warsztat nie narzucał uczestnikom gry własnej interpretacji wyników oraz wydarzeń, do których doszło w czasie gry, ani nie ferował wyroków. Jego zadaniem

jest pobudzenie do refleksji, zachęcenie do podzielenia się własnymi doświadczeniami, odczuciami oraz do dyskusji. Uczestnicy gry powinni wyciągnąć własne wnioski z doświadczenia, w którym wzięli udział [Rizzi, Woźniakiewicz 2008, s. 58.] Dobra gra szkoleniowa, zastosowana w odpowiedni sposób przez trenera, powinna stanowić dla uczestników okazję do zwerbalizowania, czasem wizualizacji własnych kompetencji (wiedzy, zachowań, postaw) nabytych już wcześniej, które w znacznej mierze wpływały na podejmowanie takich, a nie innych decyzji w życiu zawodowym. Gra powinna zatem dawać możliwość nazwania tych elementów kompetencji, ich rzetelnego przeglądu i analizy [Łączyński 2013, ss. 69–70].

Podsumowując przegląd wybranych zagadnień teoretycznych związanych z użytkowaniem gier w edukacji dorosłych, można stwierdzić, że zastosowanie gier obejmuje pełny cykl uczenia się dorosłych opisany przez D.A. Kolba. Istotne jest nie tylko zwrócenie uwagi na pierwszy etap (konkretne przeżycie), dzięki któremu uzyskujemy efekt pobudzenia wynikający z emocjonującej sytuacji gry, ale przede wszystkim kolejne etapy takie jak refleksyjna obserwacja (działań własnych oraz współpracowników), abstrakcyjne uogólnienie (pozwalające nadać ramę teoretyczną efektom uczenia przejawiającym się w rozgrywce) oraz aktywne eksperymentowanie (dzięki któremu uczestnicy będą mogli odnieść rezultaty symulacji do faktycznych sytuacji z ich życia zawodowego i zastosować wnioski płynące z rozgrywki w rzeczywistości).

Metody badawcze i procedura badań

Bazą badawczą do powstania niniejszego artykułu były w kolejności: analiza literatury przedmiotu, analiza oferty gier szkoleniowych wykorzystywanych do edukacji dorosłych (oferty dystrybutorów), wywiady pogłębione z projektantami gier.

Analizując literaturę przedmiotu, oparto się na pozycjach książkowych oraz artykułach naukowych prezentujących tematykę wykorzystania gier symulacyjnych w procesie nauczania osób dorosłych. Dobór literatury miał charakter celowy i zdezeterminowany był adekwatnością treści w stosunku do założonego celu artykułu oraz poruszanych zagadnień. Skoncentrowano się na analizie treści dziewięciu książek, w tym: czterech w języku angielskim i pięciu w języku polskim oraz pięciu artykułów, w tym: dwóch w języku angielskim i trzech w języku polskim.

Analiza oferty gier szkoleniowych związana była z badaniem treści dostępnych na stronach internetowych 15 firm z rynku polskiego produkujących i wykorzystujących

cych gry szkoleniowe w procesie nauczania. Skupiono się przy tym na organizacjach szkoleniowych, w których działalności istotne miejsce zajmują adresowane do osób dorosłych kursy, szkolenia i warsztaty prowadzone z wykorzystaniem gier symulacyjnych. Wybrano firmy ze względu na trzy kryteria: zakres oferty produktowej (liczba gier w ofercie), aktywną politykę marketingu internetowego (realizującą się w jakości prezentowanej oferty i pozycjonowaniu strony internetowej), adekwatność treści strony do zakresu eksploracji naukowej w artykule.

Zarówno przegląd literatury, jak i analiza treści stron internetowych miały charakter wstępnej eksploracji obszaru badawczego. Istotny wkład w zebranie materiału badawczego miała seria indywidualnych wywiadów pogłębionych, na którą składały się wywiady z projektantami gier (trzy wywiady) oraz kadrami trenerską wykorzystującą gry w ramach prowadzonych przez siebie kursów (pięć wywiadów). Wywiady miały charakter ustrukturyzowany i oparte były na wcześniej przygotowanych scenariuszach (osobne dla projektantów, osobne dla kadry trenerskiej). W strukturze wywiadów przeważały pytania o charakterze otwartym, których celem było zachęcenie respondenta do wyrażenia własnych opinii na dany temat, podzielenia się doświadczeniami oraz zaproponowania określonych rozwiązań opartych na dobrych praktykach w dziedzinie. Istotne wątki ulegały pogłębianiu. Scenariusz wywiadu z projektantami liczył 14 pytań (koncentrujących się m.in. na zagadnieniach definiowania celów gier, praktyki projektowania, roli fabuły, wyzwań, problemów z tym związanych i sposobów radzenia sobie z nimi, analizy trendów rynkowych i oczekiwań klientów, atrybutach dobrych gier szkoleniowych, badania skuteczności gier w perspektywie nauczania), a scenariusz dla trenerów liczył 15 pytań (koncentrujących się m.in. na zagadnieniach definiowania celów szkoleniowych, wyzwań i roli trenera/moderatora/facilitatora wykorzystującego gry w nauczaniu, praktycznych aspektach prowadzenia zajęć z ich wykorzystaniem, w tym: wzbudzaniu zaangażowania i panowaniu nad emocjami graczy, radzeniu sobie z konfliktami, roli omówienia rozgrywki, atrybutach dobrych gier szkoleniowych, preferowanych fabułach czy efektywności procesu nauczania z wykorzystaniem gier).

Czas trwania wywiadów wynosił od dwóch do czterech godzin. Dane osób będących respondentami są anonimowe ze względu na ochronę danych osobowych, a także w celu zapewnienia jak największej otwartości i szczerości wypowiedzi mających wpływ na uzyskanie wiarygodnych danych.

Rezultaty badań i dyskusja o wynikach

Analiza literatury przedmiotu

W analizowanych publikacjach znajdujemy elementy opisujące zalety wykorzystania gier w procesie szkoleniowym. Wśród najczęściej wymienianych zalet gier szkoleniowych znajdujemy:

- budzenie motywacji dzięki stworzeniu przestrzeni pozbawionej lidera, natychmiastowej informacji zwrotnej oraz rodzącego się w uczestnikach poczucia zadowolenia z zabawy (obudzenie dziecka w sobie) [Rizzi, Woźniakiewicz 2008, s. 60],
- stosunkowo niskie koszty – symulując realia rzeczywistości zawodowej, gra szkoleniowa może być wykorzystana tam, gdzie tradycyjne metody nauczania zawodzą lub są bardzo kosztowne [Kamiński 2013, s. 111],
- możliwość sprawdzenia przyswojonej wiedzy w praktyce – podobnie jak wyżej odnosi się do sytuacji, gdy gra wprost jest „symulatorem rzeczywistości”,
- łatwość przyswajania i naturalność – zwłaszcza dla młodszych pokoleń pracowników, którzy na co dzień obcuja z tego rodzaju mediami [Łączyński 2013, s. 59].

Nie rozstrzygamy przy tym, która gra jest dobra, wskazując jedynie na zalety wykorzystania samego narzędzia.

Analiza ofert dystrybutorów gier

Informacje dotyczące tego, czym jest „dobra gra szkoleniowa”, pojawiają się na poziomie analiz ofert poszczególnych dystrybutorów. W dalszym ciągu pojawiają się także informacje o charakterze uniwersalnym (np. rozwój kompetencji poprzez gry szkoleniowe), jednak wyraźnie widoczne stają się opisy korzyści płynących z użycia „dobrej gry”. Zebrane wyniki badań zawiera tabela 1.

Głównymi wątkami poruszonymi w opisach marketingowych analizowanych firm są:

- pozytywne aspekty emocjonalne związane z użytkowaniem danej gry (atrakcyjność, zaangażowanie uczestników, frajda, fabuła, odskocznia od rzeczywistości),
- możliwość doświadczenia aspektów rzeczywistości zawodowej (trenowania, przełożenie wiedzy na praktykę, podejmowanie decyzji takich jak w realiach zawodowych).

Występują także dodatkowe informacje o charakterze marketingowym, mające stanowić pewnego rodzaju wyróżnik produktów tej firmy (nacisk na integrację, poszerzenie perspektywy, transfer wiedzy pomiędzy uczestnikami). Zwykle jest to pojedyncza cecha mająca odróżniać produkty tej właśnie firmy od konkurencji.

Zaskoczeniem może być fakt, że niektóre firmy pozostają na poziomie ogólnego opisu mającego sugerować atrakcyjność samego narzędzia, jakim są gry szkoleniowe (np.: wywołuje zaangażowanie, rozwija kompetencje, jest nowoczesnym narzędziem), a nie samego rozwiązania. Wydaje się to o tyle niejasne, że szukając dostawcy rozwiązania, zwykle jesteśmy przekonani co do samego kierunku, a strona potencjalnego dostawcy służy raczej do podjęcia decyzji o wyborze konkretnego, szczegółowego rozwiązania. Innymi słowy decyzję o zastosowaniu gry szkoleniowej możemy mieć już za sobą, szukamy raczej najbardziej odpowiadającej nam gry, ponieważ decyzję – gra czy jakieś inne rozwiązanie – już podjęliśmy.

Informacje na temat atrybutów dobrej gry szkoleniowej dopełniają treści uzyskane za pomocą wywiadów z twórcami gier i trenerami pracującymi przy ich użyciu.

Tabela 1. Analiza opisów marketingowych na stronach internetowych wybranych firm produkujących gry szkoleniowe.

Nazwa firmy	„Dobra” gra: (argumenty na korzyść gier, stan na dzień 14 sierpnia 2018 r.)
Pracownia gier (Warszawa) http://pracowniagier.com	<ul style="list-style-type: none"> - dzięki fabule odzwierciedla i trenuje pożądane kompetencje - integruje i upraszcza procesy w atrakcyjnej fabule - uczy na każdym poziomie: wiedzy, postaw, zachowań - gracze praktykują działanie w organizacji - wciąga i angażuje pracowników w naukę i procesy zmian - oszczędza czas realizacji procesów HR
Exprofesso (Kraków) http://www.exprofesso.pl/	<ul style="list-style-type: none"> - posiada współczynniki frajdy - jest odskocznią od codziennego życia - angażuje przez dłuższy czas - jest przyczynkiem do szybkiej oceny i przekazania informacji zwrotnej - stwarza przestrzeń do bezpiecznego popełniania błędów
SH training (Warszawa) http://www.shtraining.pl/gry-szkoleniowe	<ul style="list-style-type: none"> - otwarty algorytm, który pozwala uczestnikom na podejmowanie decyzji i sprawdzanie w praktyce swoich kompetencji biznesowych oraz interpersonalnych - posiada atrakcyjną formę, ciekawą fabulę i dobrze przemyślaną strategię, które decydują o jej wysokiej skuteczności - angażuje uczestników do współpracy i rywalizacji, negocjacji, kształtuje umiejętność pracy w grupie, znajdowania kompromisów oraz obrony własnych racji - rozgrywka umożliwia wdrażanie nowych rozwiązań dotąd niewykorzystywanych w realnym przedsiębiorstwie - uczy kreatywnego myślenia, szukania nowych rozwiązań, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach
Maciolek i Wspólnicy (Kraków) http://szkoleniamaciolek.com/gry-symulacyjne-szkoleniowe.html	<ul style="list-style-type: none"> - szybko i efektywnie umożliwia rozwój istotnych w obecnych czasach kompetencji - skutecznie wpływa na twórcze myślenie, oddziałuje na intuicję, uczenie się na błędach oraz spostrzeganie długoterminowej perspektywy - daje możliwość warunkowania pozytywnych zachowań, skłaniając do ich powtarzania - stwarza możliwość dostrzeżenia istotnego w codziennej pracy zaangażowania, jakie uczestnicy prezentują w zbliżonej formie, wywiązując się ze swoich codziennych obowiązków

MindLab Games (Kraków) http://www.gry.mindlab.pl/	<ul style="list-style-type: none"> - jest atrakcyjna i angażująca - stwarza przestrzeń do podejmowania samodzielnych decyzji - kształtuje odpowiednie postawy
Akademia gier (Pruszków) http://www.akademiagier.com/	<ul style="list-style-type: none"> - angażuje emocjonalnie uczestników, - stwarza możliwość praktycznego zastosowania omawianej wiedzy; - dostarcza dużej porcji zabawy; - posiada wielowymiarowy aspekt zastosowań (jedna gra może pokazać szereg aspektów, kompetencji, wyzwań do zaadresowania przez trenera lub menedżera); - integruje uczestników
IBD Business School (Warszawa) http://ibd.pl/szkolenia-i-kursy/gry-szkoleniowe/?gclid=CjwKCAIAu4nRBRBKEiwANms5W1L25Q61dqJgjn8QJrID7GqInzmKcN9CJJWFYUK2uVL5sbcBFVPhoCQDIQAvD_BwE	<ul style="list-style-type: none"> - potrafi zaangażować, zainteresować i przekazać wiedzę tak, że uczestnik/gracz nawet się nie zorientuje, kiedy podlega procesowi uczenia się - ułatwia przyswajanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności przez uczestników szkoleń - kreowania doświadczenia i angażowania uczestników - szansa doświadczenia konsekwencji własnych wyborów w sytuacji naturalnego zaangażowania i radości - daje przestrzeń dla feedbacku
Experience corner, Interaktywne narzędzia szkoleniowe (Warszawa) https://www.experiencecorner.com/pl/c/Gry-szkoleniowe/9	<ul style="list-style-type: none"> - jest skuteczna - Reklama skupiona na zaletach konkretnej gry np.: <ul style="list-style-type: none"> - prosta mechanika, presja czasu i atmosfera zespołowej rywalizacji szybko wyzwalają w uczestnikach emocje i gwarantują wysokie zaangażowanie - w przekuwaniu tych doświadczeń na naukę wesprze trenerów rozbudowany podręcznik zawierający dokładny opis prowadzenia gry w trzech wariantach oraz kilka scenariuszy omówień, odwołujących się do różnych teorii i studiów przypadków
Akademia PARP (Warszawa) http://www.akademiaparp.gov.pl/-rozrywka-i-wiedza.html	<ul style="list-style-type: none"> - pomaga w przyspieszonym zdobywaniu nowych lub doskonaleniu dotychczasowych kompetencji, - pozwala na uczenie się przez rozwiązywanie problemów, - złożona interaktywność dłużej utrzymuje uwagę i jest wzbogacona przez innych uczestników, - stwarza środowisko sprawdzania realistycznych scenariuszy bez ryzyka konsekwencji błędnych decyzji

<p>BG brainstorm (Dąbrowa Górnicza) http://www.brainstorm.biz.pl/-gry-szkoleniowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - służy pracy nad zmianą przekonań i wiedzy uczestników - ma interaktywny charakter i swoją niepowtarzalną fabułę - jest doskonałym narzędziem wzmacniającym pozytywne zachowania pracowników - jest przestrzenią, gdzie uczestnicy wcielają się w przyporządkowane role i podejmują od 300 do 500 decyzji wymagających analizy ich wpływu na cele strategiczne ich działu i firmy - poszerza perspektywę, rozwija nowe umiejętności, które uczestnik może wykorzystywać w pracy
<p>Smart_education multimedia i e-systemy (Warszawa) http://smarteducation.pl/o-nas/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - wywołuje zaangażowanie wśród uczestników szkolenia
<p>Catman games http://www.catmangroup.pl/-?gry-szkoleniowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dopracowana do potrzeb i specyfiki firmy, branży, rynku. - posiada niezwykle wysoki stopień biznesowej grywalności (zgodnie z koncepcją Sit&Learn, grę można wykorzystać wielokrotnie, za każdym razem coraz bardziej zwiększając swoje kompetencje) - parametryczna, oparta na wskaźnikach KPI (pozwala precyzyjnie zdiagnozować umiejętności pracowników) - atrakcyjna, wzbudza emocje poprzez fascynującą fabułę oraz doskonały mechanizm - oparta na podejściu modułowym (co oznacza uczenie umiejętności szerszego spojrzenia na biznes)
<p>SENSE rozwój http://senserozwoj.pl/-oferta/gry-szkoleniowe/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ma na celu zapoznanie się z mechanizmami wpływającymi na przebieg danej sytuacji - daje możliwość poszukiwania najlepszego sposobu radzenia sobie z sytuacjami wymagającymi nakładów pracy - wzbudza emocje, które stanowią klucz do zapamiętania i zrozumienia, w jaki sposób można radzić sobie z rozmaitymi wymagającymi sytuacjami biznesowymi
<p>Hula Events (Kraków) http://hulaevents.pl/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - jest narzędziem nowoczesnym i angażującym
<p>Inprogress (Kraków) https://inprogress.pl/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rozwija kompetencje

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wywiadów pogłębionych z projektantami gier

Po przeprowadzeniu indywidualnych wywiadów pogłębionych z projektantami gier oraz kadrą trenerską wykorzystującą gry w ramach prowadzonych procesów edukacyjnych stwierdzono, iż najczęściej akcentowane są dwie główne grupy atrybutów gier szkoleniowych, które uznać należy za istotne z punktu widzenia jakości gier szkoleniowych. Są to:

1. umożliwienie uczestnikom nabywania kompetencji poprzez działanie,
2. doprowadzenie do wzrostu zaangażowania uczestników w proces edukacyjny.

Zatem kluczowe aspekty wymieniane przez praktyków są takie same jak w wypadku przekazów marketingowych producentów gier.

W pierwszym wymienionym zakresie – nauki poprzez działanie – praktycy wspominali najczęściej, że sama gra wpisuje się w eksperymentalny cykl nauczania osób dorosłych według D.A. Kolba. Sama rozgrywka stanowi dla uczestników konkretne przeżycie. W jej trakcie, a także tuż po jej zakończeniu mamy do czynienia z refleksyjną obserwacją zachowań i podejmowanych przez uczestników decyzji stanowiących podstawę do przeprowadzenia dogłębnej analizy w trakcie omówienia rezultatów gry. Odpowiednio zaaranżowany proces edukacyjny z wykorzystaniem gry pozwala doświadczyć uczestnikom tych bodźców i przeżyć, które są istotne z punktu widzenia kształtowania określonych kompetencji (w szczególności na poziomie postaw).

Innym aspektem odnoszącym się do nauki przez działanie było znaczenie weryfikacji posiadanej wiedzy teoretycznej w „laboratoryjnych”, bezpiecznych warunkach szkolenia z wykorzystaniem gry.

Wskazywana przez naszych respondentów cecha świadcząca o jakości gry szkoleniowej, jaką jest umożliwienie nauki poprzez działanie, znajduje również odzwierciedlenie w analizie literatury przedmiotu, a także analizowanych ofertach marketingowych organizacji dystrybuujących gry szkoleniowe, o czym była mowa we wcześniejszych częściach niniejszego opracowania.

W drugim wymienionym zakresie – wzrostu zaangażowania w proces edukacyjny – praktycy odwoływali się do emocji uczestników, które towarzyszą rozgrywce, mobilizują graczy do aktywnego udziału w procesie kształtowania i doskonalenia kompetencji. Obecne były także aspekty opisowe związane z „wyjściem” z codziennych ról i „wejściem” w nową rolę, której wymagają zasady gry i okoliczności towarzyszące samej rozgrywce. Między emocjami a rolą istnieje zdaniem osób badanych pewien związek: to właśnie rola, w którą zaangażował się uczestnik, często determinuje przestrzeń do ujawniania się emocji.

Zdaniem respondentów, nawet przy pojawieniu się silnych emocji i gdy nie ma jednocześnie zagrożenia bezpieczeństwa uczestników, nie należy zbyt interweniować i wpływać z zewnątrz na przebieg gry, gdyż stanowi to doskonałą podwalinę do profesjonalnego omówienia zachowań uczestników w trakcie gry.

Zdaniem osób badanych należy jedynie zapewnić możliwość płynnego „wyjścia” z przyjętych ról przez poszczególnych graczy po zakończeniu rozgrywki. Oczyszczenia ich emocji, katharsis, które jest swego rodzaju wentylem bezpieczeństwa i łącznikiem pomiędzy zaaranżowanym światem gry a rzeczywistością. Zadając odpowiednio zdefiniowane pytania o emocje uczestników w trakcie gry, o to, jak czuli się w swych rolach, co wpływało na ich decyzje – można wygasić emocje towarzyszące zaangażowaniu w grę i swobodnie przejść do merytorycznego omówienia.

Można zatem przyjąć, iż zdaniem osób badanych emocje graczy jako cecha dobrej gry nie są celem samym w sobie, ale mają zapewnić nabywanie kompetencji. Zatem oba kluczowe aspekty dobrej gry szkoleniowej: rozwojowy (kompetencje poprzez działanie) oraz emocjonalny (zaangażowanie uczestników) są ze sobą powiązane. Można zaryzykować twierdzenie, że dopiero współistnienie obu elementów daje szansę na udaną grę szkoleniową. Pojedynczy aspekt jest konieczny, ale nie jest wystarczający do uzyskania efektywnego narzędzia szkoleniowego.

Osoby, z którymi przeprowadzone zostały wywiady, wymieniały także inne istotne aspekty dobrych gier szkoleniowych. Aspekty te można podzielić na trzy grupy:

1. Odpowiedni dobór fabuły i elementów mechaniki do rodzaju gry – w tym przypadku odnoszono się głównie do „grywalności”, dynamizmu, właściwego „silnika gry” (np. odpowiednio podzielona plansza, żetony, figury, zasady naliczania punktów itp.).

Respondenci w większości opowiadali się za fabułami zbliżonymi do rzeczywistości czy wprost osadzeniem gry w realiach pracy (np. świat firmy, świat branży) niż odrealnionych (np. ze świata fantasy). Respondenci zwracali też uwagę na ryzyka tego rozwiązania wiążące się z odrzuceniem gry (np. stwierdzenia uczestników w rodzaju: „to fabuła bardziej dla kobiet”), które mogą utrudniać zarówno wejście w grę, jak i zaangażowanie się w jej scenariusz, a przez to uniemożliwiać rozwój kompetencji dzięki grze.

Wyjątkiem od reguły „osadzenia w realiach uczestników” są zdaniem respondentów przypadki, gdy gra ma rozwijać umiejętności interpersonalne czy też wdrażać wartości korporacyjne. Wówczas odrealniona fabuła jest według respondentów potrzebna. Uczestnicy w trakcie rozgrywki mają wówczas szan-

sę tak głęboko zaangażować się w świat gry, że w pewnym sensie tracą samokontrolę i zaczynają ujawniać swoje naturalne zachowania. Często strach i naturalny opór przed byciem ocenianym paraliżuje ludzi przed naturalnością, dominują wówczas zachowania „ugrzecznione”.

Na mechanikę gry zapewniającą końcowy sukces wpływ ma, zdaniem respondentów, ograniczenie losowości, konstrukcja scenariusza tak, aby każdy element był zasadny, „był po coś”. Wprawdzie gra kojarzy się z losowością (rzuty kostkami, losowanie kart), w grach rozrywkowych mamy do czynienia nawet z hazardem. Jednak w wypadku gier szkoleniowych jest inaczej. Ważne jest, aby bez pozbawiania gry jej rozrywkowego charakteru uczestnicy widzieli bezpośrednie przełożenie wyników na wnioski, jakie wspólnie z trenerem wyciągają. Jeśli w grze występuje dużo elementów losowych, istnieje zagrożenie, że uczestnicy będą mieli tendencję do unikania odpowiedzialności za swoje decyzje w grze. Mogą się pojawić głosy, że np. przegrana lub jakaś negatywna sytuacja, która wyniknęła w grze, jest spowodowana „pechem”, ponieważ drużyna natrafiła na niekorzystne czynniki zewnętrzne. Jak powiedział jeden z projektantów: „Nawet jeśli zakładamy, że ludzie mają się pokłócić w trakcie rozgrywki, to trzeba umieć tę kłótnię uzasadnić, wyprowadzić z niej wnioski i pokazać, że była potrzebna i stanowiła istotny element ułatwiający zrozumienie omawianego zagadnienia”.

Dla respondentów mechanika gry ma także związek z zachowaniem równowagi pomiędzy skomplikowaniem reguł gry a liczbą wniosków, które można wyciągnąć w omówieniu po grze. Planując mechanikę, potrzeba wyważenia wszystkich elementów, które daną grę będą stanowiły. Wypisując cele, jakie przyświecają tworzeniu danej gry i jednocześnie obudowując je zadaniami, aktywnościami, fabułą, dodatkowymi atrakcjami, należy mieć na uwadze zasadę: im mniej skomplikowana gra, tym lepiej. Według respondentów u uczestników gier można obserwować skłonność do oszukiwania, która jest wprost proporcjonalna do skomplikowania zasad gry. Im gra jest bardziej skomplikowana, tym ludzie wykazują większą tendencję do oszukiwania. Zatem zbyt złożona gra, w której staramy się osiągnąć zbyt wiele celów edukacyjnych, nie tylko przestanie być „grywalna”, ale także może zacząć uczyć nie tych celów, do których została stworzona.

2. Dopasowanie gry do celów edukacyjnych i potrzeb klienta – przeprowadzenie rozgrywki z wykorzystaniem gry symulacyjnej nie jest celem samym

w sobie. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona gra służyć ma osiągnięciu zdefiniowanych celów edukacyjnych. Cele te stanowią wypadkową oczekiwań klienta oraz dogłębnej identyfikacji oraz analizy potrzeb rozwojowych organizacji, dla której przeprowadzane jest szkolenie.

W procesie dopasowania gry do potrzeb klienta mamy do czynienia nie tylko z zebraniem informacji o rzeczywistych potrzebach zleceniodawcy. Ważną rolę projektantów jest także rozgraniczenie oczekiwań klienta na te, które są realne, i te, które z pewnością są niemożliwe do osiągnięcia. Bardzo istotne jest wytłumaczenie klientowi specyfiki narzędzia, jakim jest gra szkoleniowa, oraz jego realnych możliwości. Dzięki jasnej komunikacji na tym etapie projektanci przyczyniają się nie tylko do ochrony klienta przed rozczarowaniem, lecz także do edukowania rynku odbiorców gier oraz szkoleń z wykorzystaniem gier szkoleniowych.

3. Atrakcyjność formy oraz kompletność instrukcji – oznacza to profesjonalne opracowanie jej formy (rozmiarów, liczby i różnorodności elementów, grafiki itp.), a także odpowiednio przygotowane pomoce w postaci instrukcji dla użytkowników i trenerów. Jak wspominali nasi respondenci, ciekawe, często niecodzienne gadżety, atrakcyjnie opracowane graficznie karty do gry czy plansze wydawać się mogą drobiazgiem, jednak mają one bardzo istotny wpływ na zaangażowanie uczestników oraz ich motywację. Uczestnicy zwracają baczną uwagę na te elementy, zwłaszcza w pierwszym, jednym z najtrudniejszych, etapie gry, gdy mamy do czynienia z wyjaśnieniem celu i zasad gry przez trenera.

Dodatkowo dbałość o takie szczegóły pozostawia u uczestników dobre wrażenie o grach w ogóle, kształtując ich postawę i sprawiając, iż w przyszłości chętnie będą uczestniczyć w podobnych procesach edukacyjnych z wykorzystaniem gier szkoleniowych.

Opracowanie gry i przygotowanie instrukcji dla trenerów jest ważne także z perspektywy jakości procesu dydaktycznego. Instrukcja taka powinna być szczegółowa i odpowiednio ustrukturyzowana. Powinna zawierać m.in.:

- opis gry wraz z jej charakterystyką,
- prezentację celów edukacyjnych, do których gra może zostać wykorzystana,
- wyszczególnienie elementów składowych gry w postaci dostępnych figur, kart, planszy itp.,
- określenie ram czasowych rozgrywki,

- opis działań trenera przed rozpoczęciem gry,
- opis sposobu prezentacji zasad i celów gry uczestnikom,
- opis czynności trenerskich podejmowanych w trakcie rozgrywki,
- propozycję omówienia rezultatów po zakończeniu rozgrywki,
- zdefiniowanie praw autorskich i sposobów wykorzystania gry.

Zdaniem respondentów dobrej jakości instrukcja trenerska wcale nie jest standardem. Projektanci mają tendencję do omijania niektórych faktów, które zrodzone w ich głowie wydają im się oczywiste dla wszystkich, co nie zawsze jest zgodne z prawdą. Rodzi to ryzyko niedopowiedzenia, nadinterpretacji lub wręcz błędnej interpretacji zamiarów projektanta, co może skutkować problemami osób prowadzących rozgrywkę, które odbić się mogą na jakości samego procesu dydaktycznego.

Rekomendacje

Zdaniem respondentów ważnym problemem w branży jest brak odpowiedniej edukacji skierowanej zarówno do odbiorców gier (głównie menedżerów pracujących w korporacjach), a także braki wiedzy wśród „młodych” firm rozpoczynających pracę, które oferują gry szkoleniowe bez odpowiedniego przygotowania, co powoduje psucie rynku. Klienci, którzy szukając gier szkoleniowych, trafili do początkujących producentów zrażają się do samego narzędzia i nie chcą powracać do tej formy szkoleń. Artykuł może stanowić wskazówkę dla młodych firm, na co warto zwrócić uwagę, rozpoczynając działalność na polskim rynku gier.

Podejmując się projektowania gier szkoleniowych, warto pamiętać, że standardem jest dobre wykorzystanie potencjału gry jako nauki w działaniu oraz utrzymanie zaangażowania uczestników podczas szkolenia, dzięki odpowiedniemu skomponowaniu atrakcyjnych elementów. Szczególnie istotną rolę odgrywa tu wykreowanie fabuły oraz dobranie narzędzi stanowiących elementy mechaniki. Ponadto dbałość o szczegółowość instrukcji (także dla trenerów) pozytywnie wpływa na jakość rozgrywki, a także zaangażowanie uczestników.

W artykule przytoczono również praktyczne wskazówki dotyczące samego projektowania i wykorzystania gier w procesie szkoleniowym. Ze względu na specyfikę rynku polskiego jako istotne w procesie tworzenia gry można wymienić: odpowiednie edukowanie klienta odnośnie do możliwości, jakie niesie za sobą wykorzystanie gry (oddzielenie oczekiwań realnych od nierealnych podczas zamówienia), indywi-

dualne podejście do tworzonej fabuły i mechaniki, nakierowane na specyfikę grupy szkoleniowej z naciskiem na jej urealnianie i osadzenie w warunkach codziennej pracy, ograniczanie losowości w grze oraz dbałość o szczegółowe instrukcje do gier, od których w dużej mierze zależy jakość omówienia trenerskiego.

Podsumowanie

Mimo że zasadniczym obszarem badań były wywiady z praktykami (twórcami i trenerami), to uniwersalne wnioski z owych rozmów są spójne z treściami zawartymi w literaturze przedmiotu. Na przykład P. Tkaczyk w książce „Grywalizacja”, odwołując się do J. Huizinga pisze o „niezwykłości”, jaką gra powinna według niego zawierać [Tkaczyk 2012, s. 16]. Podkreśla także, że narracja ma na celu „zarażenie” widowni konkretnymi uczuciami, obudzenie w nich empatii [Tkaczyk 2012, s. 9]. Zwraca ponadto uwagę, że aktywność w grze jest związana z przestrzeganiem wyznaczonych przepisów i reguł [Tkaczyk 2012, s. 26]. Według literatury „mechanika to narzędzia wykorzystywane do tworzenia gry, natomiast dynamika to sposób interakcji gracza z elementami gry [...], punkty, odznaczenia, poziomy, tabele wyników, wyzwania i nagrody można mieszać w dowolny sposób, by w ten sposób powstało kolorowe spektrum doświadczeń” [Zichermann, Cunningham 2012, s. 77]. Wydaje się, że respondenci wywiadów podzielają opinie literaturowe mówiące o tym, że gra musi być atrakcyjna, i widzą dużą wagę fabuły i mechaniki gry w realizacji tego celu.

Gry szkoleniowe stają się coraz częściej wykorzystywanymi pomocami dydaktycznymi w procesie nauczania osób dorosłych. Rosnący popyt na innowacyjne narzędzia edukacyjne determinuje działania projektantów gier, firm oferujących szkolenia z ich wykorzystaniem oraz samych trenerów/wykładowców wykorzystujących je w swej pracy zawodowej. Niniejszy artykuł prezentuje rozważania dotyczące atrybutów dobrych gier szkoleniowych, płynące z serii indywidualnych wywiadów pogłębionych z osobami reprezentującymi projektantów gier i trenerów, a także wnioski z analizy literatury krajowej i zagranicznej oraz analizy danych wtórnych w postaci ofert firm dystrybuujących i wykorzystujących gry szkoleniowe w procesie nauczania.

Gry szkoleniowe, wpisując się w cykl nauczania osób dorosłych według D.A. Kolba, stanowią istotne narzędzie wsparcia procesu dydaktycznego. Zastosowanie gry szkoleniowej, ściśle skorelowanej z przyjętym programem warsztatu oraz zdefiniowanymi celami nauczania, pozwala odnieść zaobserwowane zjawiska do rzeczywistości pos-

tulowanej (docelowej, do której trener dąży poprzez zaplanowany proces szkoleniowy). Daje to uczestnikom możliwość weryfikacji własnych zachowań, doświadczeń i postaw, co wpływa na kształtowanie ich kompetencji (w szczególności postaw).

Kluczową kwestią, jaka pojawia się w opisach marketingowych ofert organizacji szkoleniowych oferujących szkolenia z wykorzystaniem gier, jest możliwość bezpiecznego doświadczenia odpowiednio zaaranżowanej rzeczywistości, w której jest miejsce na podejmowanie dobrych i złych decyzji bez konsekwencji w życiu realnym.

W wyniku analizy wniosków płynących z indywidualnych wywiadów pogłębionych z projektantami i trenerami wykorzystującymi gry w pracy zawodowej, za najistotniejsze uznaje się umożliwienie uczestnikom nabywania kompetencji poprzez działanie oraz doprowadzenie do wzrostu zaangażowania uczestników w proces edukacyjny. Za ważne uznać należy również odpowiedni dobór fabuły oraz mechaniki gry, dopasowanie gry do rzeczywistych potrzeb klienta, stworzenie możliwości symulacji rzeczywistości w procesie nauczania, a także atrakcyjność formy i kompletność instrukcji gry.

Bibliografia

Belbin R. M. (1993), *Team Roles at Work*, Oxford, Butterworth-Heinemann.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L.E. (2011), *Gamification: Toward a Definition w: CHI 2011 gamification workshop proceedings*, Vancouver BC.

Duke R. (1974), *Gaming – the Future's Language*, New York, Sage Publications.

Kamiński T. (2013), *Dlaczego studenci nie grają w gry? Zastosowanie gier w edukacji dorosłych na przykładzie nauczania zarządzania projektami*, „Homo Ludens”, nr 1(5) / 2013, Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Kapp K.M. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction*, San Francisco, Pfeiffer.

Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L. (2014), *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Łączyński M. (2013), *Gry szkoleniowe. Praktyczny przewodnik. Historia i zastosowanie gier i symulacji w edukacji i biznesie*, Warszawa, Wydawnictwo SOWA.

Łączyński M. (2011), *Gry szkoleniowe w nauczaniu dorosłych. Metoda i zastosowanie na przykładzie gry komunikacyjno -decyzyjnej MaxCom*, „Homo Ludens”, nr 1/(3), 2011, Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Peters V., Vissers G., Heijne G. (1998), *The validity of games*, „Simulation & Gaming”, vol. 29, nr 1, marzec 1998, SAGE Publications Ltd., London.

Rizzi P., Woźniakiewicz J.M. (2008), *Perspektywy zastosowania gier symulacyjnych w edukacji – teoria i praktyka*, „Homo communicativus”, nr 3 (5), Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Tkaczyk P. (2012), *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, HELION, Gliwice.

Werbach K., Hunter D. (2012), *For the win. How game thinking can revolutionize your business*, Wharton Digital Press, Philadelphia.

Zichermann G., Cunningham C. (2012), *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*, HELION, Gliwice.

Złotek M. (2017), *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier, jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.

Monika Gzik*

Uniwersytet Łódzki

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny

Mobbing w środowisku pracy – istota i przeciwdziałanie

Mobbing in the Workplace – its Essence and Prevention

Abstract: It is often the case that workplace becomes the arena of dysfunctional and unethical actions. Mobbing entails negative implications for the whole team of workers and individuals. The need to prevent from mobbing behaviours results from the growing protection of human life, health, dignity of workers. Therefore, the aim of the article is to present the essence of the mobbing and possibilities of prevention from this phenomenon. The author indicates the circumstances of workplace which contribute to existence of mobbing behaviours, 'mobbing' concept and instruments likely to prevent from mobbing behaviour.

Key-words: mobbing, prevention from mobbing, workplace, workplace pathology

Wprowadzenie

Zdarza się, że miejsce pracy staje się areną działań dysfunkcyjnych i nietycznych. Charakter kształtowanych relacji w środowisku pracy bywa niezwykle dynamiczny. Owa dynamika stanowi jednocześnie obawę przed instrumentalnym posługiwaniem się ludzkimi emocjami, postawami, zasadami czy wartościami. Po prawie 40 latach badań nad mobbingiem wciąż ważne – zarówno ze względów naukowych, jak i praktycznych – pozostają kwestie dotyczące kryteriów definicyjnych. Mobbing jest bowiem zjawiskiem złożonym, dynamicznym i wieloaspektowym. Niesie ze sobą negatywne konsekwencje dla całego zespołu pracowniczego oraz poszczególnych jednostek. Potrzeba przeciwdziałania zachowaniom mobbingowym wynika ze stale

*monikagzik23@gmail.com

rosnącego znaczenia ochrony życia, zdrowia i godności pracowników, dlatego też celem artykułu jest przedstawienie istoty mobbingu oraz możliwości przeciwdziałania temu zjawisku. Ponadto przeciwdziałanie występowaniu przemocy psychicznej w miejscu pracy stanowi podstawowy obowiązek pracodawcy w świetle przepisów prawa pracy. Autor artykułu wskazuje na uwarunkowania środowiska pracy sprzyjające występowaniu zachowań mobbingowych, pojęcie mobbingu oraz instrumenty służące przeciwdziałaniu zachowaniom mobbingowym.

Uwarunkowania środowiska pracy sprzyjające występowaniu zachowań patologicznych

Zdaniem autora mobbing wypełnia znamiona patologii organizacji. Patologia organizacji to względnie trwała niesprawność organizacji, która powoduje marnotrawstwo przekraczające granice wzajemnej tolerancji [Kieżun 1997, s. 376]. Zawężającą do sfery zarządzania zasobami ludzkimi (zsl) trawestacją powyższej definicji jest uogólnienie, że patologia organizacji to zakłócenie w działaniu uważanym za wzorzec, stanowiącym hamulec w rozwoju kompetencji. To sytuacja, w której zachodzi pewnego rodzaju dysharmonia pomiędzy elementami socjologicznymi, psychologicznymi i strukturalnymi [Stelmach 2010, s. 16]. Jej konsekwencją może być deprivacja prowadząca do działań destrukcyjnych zarówno grup, jak i jednostek. Stanowi więc przeciwieństwo sprawności pojmowanej jako ogół walorów praktycznego działania, czyli cech ocenianych pozytywnie [Dobrowolski 2008, s. 26].

M. Budgol wśród zachowań nieetycznych w organizacji wymienia między innymi mobbing/bullying, konflikty, molestowanie seksualne, plotkowanie w miejscu pracy, szantaż, kradzież, znieważenie, protekcję i faworyzowanie [Bugdol 2007, s. 15]. Ponadto jest on zwolennikiem teorii dramatycznej E. Goffmana, w której działalność organizacji można rozumieć jako grę lub rodzaj przedstawienia teatralnego [Morgan 1998, s. 424]. Organizacja jest teatrem, w którym uczestnicy (pracownicy) odgrywają swoje role. Zachowania organizacyjne składają się m.in. z akcji i reakcji. Teatr odwołuje się do emocji, wpływa na motywację. Współczesne organizacje są coraz bardziej złożonymi systemami społecznymi, a wszelkim grom towarzyszy wiele zachowań nieetycznych. W dodatku funkcjonują one w szczególnych warunkach. Ostatnie dziesięciolecia XX i początki XXI w. to czas zasadniczych zmian zachodzących w świecie, związanych z procesami globalizacji, rosnącej konkurencyjności i nie-

zwykle szybkich zmian technologicznych. Można by je określić jako czas „uogólnionej niepewności”. E. Gellner podkreśla, iż „nowoczesne społeczeństwo jest i stara się być społeczeństwem maksymalnie mobilnym, płynnym, egalitarnym i liberalnym. Za uwolnienie się od narzucanych nam siłą lub wpojonych przez różne ideologie utożsamień, statusów, rytuałów, praktyk, zajęć i więzów rodzinnych płacimy zwykle głęboką dezorientacją i niepewnością, której intelektualiści nadają rozmaite miana. Najbardziej znane to alienacja, zatrata złudzeń i anomia” [Gellner 1997, ss. 35–44]. Mogłoby się wydawać, że zjawisko dysfunkcji w środowisku pracy charakterystyczne jest dla pewnego typu organizacji o rozbudowanych mechanizmach kontroli wewnętrznej i sztywnych strukturach. Tymczasem jest ono rozpowszechnione również w organizacjach uważanych za dynamiczne i nowoczesne. Pęd do rozwoju, promujący rywalizację, przejście od władzy menedżerów do władzy udziałowców, nacisk na rezultaty krótkoterminowe, przyjęcie za miernik ceny akcji, a nie wysokość dywidendy, rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych i produkcyjnych powodują zanik społecznego elementu kapitału społecznego, jakim była inkluzja mas [Radzka 2012, s. 31]. Czynniki kształtujące współczesne organizacje – takie jak uelastycznianie zatrudnienia, usuwanie z hierarchii poziomów zarządzania czy nieliniowe organizowanie zadań – sprzyjają powstawaniu patologii w środowisku pracy. Wkracza nowa geografia władzy – centrum instytucji kontroluje peryferie przy mniejszej liczbie pośredniczących warstw biurokratycznych. Pojawia się deficyt lojalności i nieformalnego zaufania [Sennet 2010, ss. 65–66]. Społeczne relacje zachodzące w organizacji mogą być rozpatrywane pod kątem wzajemnych oczekiwań pracownika i pracodawcy oraz zobowiązań, jakie obie strony podjęły względem siebie. Obok strony formalnoprawnej (umowy regulujące stosunek pracy) oraz kontraktu ekonomicznego (zasady wynagradzania czy premiowania) w organizacjach między pracownikiem i pracodawcą istnieje również niesformalizowana relacja – kontrakt psychologiczny. Rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami a stanem faktycznym może stanowić źródło konfliktów. Często w wielu organizacjach kontrakt psychologiczny zostaje pominięty. Z naruszeniem kontraktu wiąże się wiele konsekwencji w postaci negatywnych emocji, rozczarowania, obniżenia zaufania, satysfakcji z posiadanej pracy oraz szeregu następstw kontrproduktywnych [Rogozińska-Pawelczyk 2016, ss. 119–129]. Jednocześnie skala zmian i ich tempo w środowisku pracy powoduje nasilenie stresu w kontekście dbałości o równowagę między pracą a życiem rodzinnym. Pojawia się syndrom wypalenia zawodowego, często również manipulacja i mobbing [Rogozińska-Pawelczyk 2016, s. 95]. Charakter kształtowanych relacji w środowisku pracy bywa niezwykle dyna-

miczny. Owa dynamika stanowi jednocześnie obawę przed instrumentalnym posługiwaniem się ludzkimi emocjami, postawami, zasadami czy wartościami.

Pojęcie i rodzaje mobbingu

Po prawie 40 latach badań nad mobbingiem wciąż ważne – zarówno ze względów naukowych, jak i praktycznych – pozostają kwestie dotyczące kryteriów definicyjnych, czynników ryzyka, obszarów występowania czy metod pomiaru tego zjawiska. Jest ono bowiem niezwykle złożone, dynamiczne i wieloaspektowe. Trudno więc o precyzyjne ramy definicyjne. Jednakże ta płynność właśnie pozwala na dyskusję nad jego charakterem i poszerzanie jej granic [Monks, Coyne 2012, s. 8]. Słowo mobbing zostało po raz pierwszy użyte w połowie ubiegłego stulecia przez austriackiego etnologa K. Lorenza. Posłużyło mu do opisanie sytuacji atakowania pojedynczego osobnika przez grupę zwierząt danego gatunku. Lorenz był w rzeczywistości twórcą nowożytnej etnologii obiektywistycznej – powiązanej z biologią nauki o zachowaniu się organizmów żywych. Termin przez niego wprowadzony został nieco później – w latach 60. – zastosowany przez szwedzkiego lekarza P. Heinemanna do opisanie wrogich zachowań dzieci w szkołach [Marciniak 2004, s. 13]. Zdaniem C. Szmida zjawisko nazywane obecnie mobbingiem nie powstało ani około 30 lat temu, gdy w literaturze pojawiło się to pojęcie, ani nawet w momencie kształtowania się współczesnych organizacji opartych na wzorcach rozpropagowanych przez F.W. Taylora, H. Fayola czy M. Webera [Szmidt 2012, s. 15]. Przeprowadzona przez autora analiza źródeł – zarówno naukowych, jak i popularnonaukowych – wskazuje na to, że mobbing istniał zawsze, także w starożytnym Egipcie, Chinach, Grecji czy Rzymie. Wzrost stopnia konkurencyjności instytucji przełożył się na wzrost skali konkurencyjności między pracownikami. Mobbing zrodził się jako produkt uboczny tego procesu. Zjawisko występujące w Polsce pod tym pojęciem na świecie ma również inne nazwy. Jedni autorzy uważają je za alternatywne, inni zaś za odmiany szerszego procesu. Proces ten polega na powtarzających się sytuacjach okazywania w miejscu zatrudnienia agresji mającej na celu spowodowanie szkód wobec innych współpracujących osób. Upowszechnienie pojęcia mobbingu z reguły łączy się z opublikowanym w 1990 r. przez H. Leymanna artykułem „Mobbing and Psychological Terror at Workplaces”. W literaturze używa się również określenia buyllying. Zostało ono wprowadzone przez brytyjskiego dziennikarza

A. Adamsa za sprawą opublikowanej przez niego w 1992 r. pracy „Bullying at Work. How to Confront and Overcome It”. Buylling oznacza despotyzm, terroryzowanie, tyranizowanie, wyrządzanie komuś szkody, szczególnie osobom mniejszym lub słabszym. H. Leymann argumentował, że koncepcja bullyingu wyrasta z badań nad przemocą w szkole. Może ona przyczyniać się do wytworzenia już na wczesnym etapie edukacji negatywnych wzorców zachowań, które z czasem będą przenoszone do środowiska pracy. Zdaniem Leymanna mobbing charakteryzuje się bardziej wyrafinowanymi zachowaniami występującymi w środowisku pracy i związanymi z wywieraniem negatywnej presji oraz niewłaściwym traktowaniem pracowników [Szmidt 2012, s. 15]. Współcześnie w literaturze spotkać można oba pojęcia. Dokonał się jednak dość silnie już utrwalony podział geograficzny. W Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i innych krajach anglojęzycznych częściej używa się pojęcia bullyingu. W Niemczech, krajach skandynawskich i w większości pozostałych państw kontynentu europejskiego stosuje się pojęcie mobbingu [Hacker, s. 441]. We Francji używa się terminu zaczerpniętego z tytułu opublikowanej w 1998 r. książki Marie France Hirigoyen – „Molestowanie moralne”. Następstwem publikacji stało się nagłośnienie problemu, nowe jego ujęcia oraz nadanie mu konotacji klinicznej i wiktymologicznej [Hirigoyen 2002, s. 33]. Mobbing w organizacji odnosi się do „powtarzających się, systematycznych, długotrwałych działań lub praktyk, które są skierowane do jednej lub kilku osób i są przez nie niechciane, prowadzą do upokorzenia, poniżenia i cierpienia, wpływają negatywnie na wyniki i środowisko pracy” [Radzka 2012, s. 35]. To stosowanie przemocy, głównie o charakterze psychicznym, w sytuacji nierównowagi sił. Zasadniczą cechą omawianego zjawiska jest podejmowanie w sposób długotrwały i systematyczny działań negatywnie wpływających na różne obszary funkcjonowania. D. Zapf dokonał kategoryzacji głównych typów zachowań mobbingowych [Zapf 1999, ss. 70–85]:

1. zachowania odnoszące się do pracy wykonywanej przez osobę mobbinowaną, polegające często na zmianie zakresu, liczby lub trudności zadań w taki sposób, aby uczynić je niemożliwymi do wykonania;
2. izolacja społeczna – ignorowanie, unikanie kontaktu, celowe „niedostrzeganie” oraz wykluczenie;
3. ataki personalne skierowane na sferę zawodową – sugerowanie braku wystarczających kwalifikacji czy kompetencji zawodowych, kwestionowanie sposobu wykonywania zadań/podejmowanych decyzji oraz ataki personalne skierowane na sferę prywatną;

4. werbalne groźby i obrażanie publiczne;
5. rozpowszechnianie plotek, pomówień mających na celu stworzenie i podtrzymywanie negatywnego wizerunku danej osoby.

Na gruncie przepisów art. 94³ § 2 kodeksu pracy [Dz.U.1974 Nr 24 poz. 141] mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników. Zdaniem M. Zych głównym celem lub skutkiem mobbingu jest stworzenie niebezpiecznego bądź wrogiego środowiska pracy (pracownik izolowany, ośmieszany, poniżany) lub eliminacja z zespołu. Istotą jest doprowadzenie do niemożności efektywnego wykonywania pracy, utraty pracy czy też powstania zaburzeń psychicznych bądź psychosomatycznych [Zych 2006, s. 194]. Regulacja prawna mobbingu zawarta w powyższym artykule odnosi się jedynie do zatrudnienia pracowniczego [Wyrok SN z 9 V 2009 r., I PZP 2/07, OSNP 2008, NR 15–16, poz. 224]. Znajduje ona zastosowanie także w stosunku do pracowników tymczasowych [Sobczyk 2009, s. 54]. W przekonaniu H. Szewczyk unormowania zawarte w omawianym przepisie można stosować również do osób pozostających w pozaumownych stosunkach pracy w drodze *analogiae legis* [Szewczyk 2012, s. 117]. Taka interpretacja naruszałaby zasadę niedyskryminacji i równego traktowania pracowników [Iwulski, Sanerta 2004, ss. 38–39].

W ciągu ostatnich dekad badacze organizacji coraz więcej czasu poświęcali problematyce przemocy i agresji w organizacji. W popularnym brytyjskim podręczniku „Human Resource Management. A Contemporary Approach” [2010] autorstwa J. Beardwell i T. Claydona pojęcie mobbingu w ogóle się nie pojawia. Autorzy skupiają się na omówieniu wyników badań nad bullyingiem. Wynika z nich, iż corocznie kosztuje on brytyjską gospodarkę prawie 19 mln dni roboczych, co powoduje straty w wysokości 6 mln funtów rocznie. Rezultaty badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii na próbie tysiąca osób w roku 2008 wykazały, że aż 92% badanych poddawanych było praktykom bullyingowym. Najczęściej działania te miały charakter werbalny – zdarzały się średnio raz w tygodniu (32% badanych) [Szmidt 2012, ss. 16–17]. Badania skali występowania mobbingu w Polsce są stosunkowo rzadkie, ale nie ulega wątpliwości, że jest to zjawisko o rosnącej skali. Sąd Najwyższy zwraca uwagę na umiejętnie posługiwanie się określeniem mobbing. W jednym ze swoich stanowisk wskazuje, że stawianie wymagań pracownikom ani kontrolowanie wyników pracy nie jest

mobbingiem¹. Zazwyczaj do sytuacji mobbingowej przyczynia się jednocześnie kilka czynników. Należy poddawać je każdorazowej wnikliwej analizie.

Przeciwdziałanie zachowaniom mobbingowym

Mobbing wymaga skutecznej profilaktyki. Przeciwdziałanie mobbingowi stanowi podstawowy obowiązek pracodawcy. Pracodawca w celu przeciwdziałania omawianemu zjawisku może się posługiwać środkami organizacyjnymi i perswazyjnymi. Powinien zapobiegać występowaniu przemocy psychicznej w miejscu pracy oraz zapewnić pomoc ofierze i wyeliminować mobbing występujący w środowisku pracy [Wyrok SN z dnia 3 sierpnia 2011 r., I PK 35/11, LEX/el. Nr 1001278]. Działania prewencyjne powinny być zrelatywizowane w zależności od rodzaju pracodawcy, struktury organizacyjnej czy nawet od profilu prowadzonej działalności. Obowiązek pracodawcy dotyczący przeciwdziałania analizowanemu zjawisku został wyrażony w art. 94³ § 1 Kodeksu pracy [Dz.U. 1974 Nr 24 poz. 141]. Ma on charakter kontraktowy, podstawowy i generalny oraz istotne znaczenie dla zakresu odpowiedzialności pracodawcy związanej z wystąpieniem zjawiska przemocy psychicznej w miejscu pracy. W interesie pracodawcy leży bowiem stworzenie mechanizmów zapobiegawczych. Brak odpowiednich działań wywiera skutek w postaci odpowiedzialności na gruncie przepisów prawa. Ustawodawca stanowi, że pracownik, u którego mobbing wywołał rozstrój zdrowia, może dochodzić od pracodawcy odpowiedniej sumy tytułem zadośćuczynienia pieniężnego za doznaną krzywdę. Pracownik, który wskutek mobbingu rozwiązał umowę o pracę, ma prawo dochodzić od pracodawcy odszkodowania w wysokości nie niższej niż minimalne wynagrodzenie za pracę, ustalone na podstawie odrębnych przepisów. Oświadczenie pracownika o rozwiązaniu umowy o pracę powinno nastąpić na piśmie z podaniem przyczyny uzasadniającej rozwiązanie umowy [Dz.U. 1974 Nr 24 poz. 141]. Ponadto pracownikowi mobbowanemu przysługuje prawo do rozwiązania umowy o pracę bez wypowiedzenia w trybie art. 55¹ § 1 Kodeksu pracy [Dz.U. 1974 Nr 24 poz. 141]: „pracownik może rozwiązać umowę o pracę bez wypowiedzenia, jeżeli zostanie wydane orzeczenie lekarskie stwierdzające szko-

¹ W orzecznictwie można znaleźć następujące rozstrzygnięcie: „Ciężka praca, także w godzinach nadliczbowych, a nawet nieterminowa zapłata za nią to jeszcze nie jest mobbing” (SN I PK 103/05), „Wykonywanie czynności kontrolnych wobec pracownika może naturalnie łączyć się dlań ze stresem, nie oznacza jednak od razu szkanowania pracownika” (SN II PK 198/04).

dliwy wpływ wykonywanej pracy na zdrowie pracownika, a pracodawca nie przenie- sie go w terminie wskazanym w orzeczeniu lekarskim do innej pracy, odpowiedniej ze względu na stan jego zdrowia i kwalifikacje zawodowe” [Nerka 2013, ss. 292–293]. Pracodawca ponosi odpowiedzialność prawną za niezapobieganie mobbingowi tak- że wówczas, gdy nie jest osobiście zaangażowany w stosowanie tego rodzaju prze- mocy, a nawet nie posiada takiej wiedzy. Odpowiada on za niewywiązanie się z obo- wiązku przeciwdziałania mobbingowi [Nerka 2013, ss. 292–293].

W sytuacji gdy działania mobbera są kwalifikowane jako naruszenia dóbr osobi- stych pracownika, powstaje odpowiedzialność z tytułu naruszenia dóbr osobistych na gruncie przepisów prawa cywilnego. Ustawodawca nie definiuje pojęcia „dóbr osobistych”. Doktryna wskazuje, iż są to wartości ściśle związane z osobą ludzką. Mają one charakter niemajątkowy [Jędrejek 2007, s. 107]. Katalog dóbr osobistych jest katalogiem otwartym. Pozostają one pod ochroną prawa cywilnego [Dz.U. z 2016 poz. 380]. Pracownik, którego dobra osobiste zostały bezprawnie naruszone lub za- grożone, korzysta z cywilnoprawnych środków ochrony przewidzianych w art. 24 Kodeksu cywilnego [Dz.U. z 2016 poz. 380]. Przysługują mu środki ochronne w po- staci: powództwa o ustalenie, roszczeń niemajątkowych (o zaniechanie działań, które zagrażają dobrom osobistym, usunięcie skutków naruszenia) oraz roszczeń majątko- wych (o zadośćuczynienie lub o zapłatę sumy pieniężnej na określony cel społeczny) [Szablowska 2006, s. 193]. Roszczenie osoby mobbowanej o usunięcie skutków na- ruszenia związane jest z złożeniem oświadczenia odpowiedniej treści i w odpowied- niej formie. Powód mógłby żądać, aby na przykład w prasie czy czasopiśmie poświę- conym danej branży znalazło się oświadczenie pracodawcy zawierające przeprosiny dla ofiary mobbingu. Publiczne napiętnowanie mogłoby stanowić pewnego rodzaju sygnał dla opinii publicznej i ostrzeżenie dla potencjalnych pracowników, współpra- cowników czy klientów o nieprawidłowościach występujących w danym środowisku pracy [Jędrejek 2007, s. 113].

Uznanie mobbingu za zagrożenie w środowisku pracy sytuuje tę kategorię w ob- szarze bezpieczeństwa i higieny pracy. Unia Europejska postrzega problematykę bezpieczeństwa pracy i ochrony zdrowia jako kluczowe zagadnienia, które wpływa- ją na jakość zatrudnienia. Traktuje je jednocześnie jako najważniejszy obszar unijnej polityki społecznej. Działania unijnych organów w tym zakresie przebiegają wieloka- nałowo. Problematykę nowych zagrożeń psychospołecznych, które mogą wystąpić w związku ze świadczoną pracą, wyeksponowano w dwóch rezolucjach Rady Unii Eu- ropejskiej. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 3 czerwca 2002 r. w sprawie nowej

strategii Wspólnoty w dziedzinie zdrowia i bezpieczeństwa pracy na lata 2002–2006 zwraca uwagę na konieczność uznania za główny cel stałej poprawy dobrostanu w pracy w jego wymiarze psychicznym, społecznym i fizycznym. Ponadto wskazuje się na konieczność uwzględniania w związanych z powyższym celem działaniach takich zagrożeń jak stres i mobbing. W drugiej rezolucji Rady Unii Europejskiej (strategia na lata 2007–2012) zwrócono uwagę, iż świat zmienia się na skutek globalizacji oraz zmian demograficznych, co w konsekwencji wymaga uwzględniania w działaniach na rzecz dobrostanu w miejscu pracy wielu nowych czynników. Wśród nich wskazuje się: wzrost migracji, prac sezonowych, stosowania umów na czas określony czy proces starzenia się społeczeństwa. Inne formy, w których ramach struktury unijne podnoszą problem mobbingu w miejscu pracy, stanowią tak zwane autonomiczne porozumienia zawierane przez europejskich partnerów społecznych. Porozumienie z 2007 r. wskazuje nie tylko źródło ochrony przez omawianą patologią w relacjach między pracownikiem a pracodawcą, ale również definiuje procedury antymobbingowe i uprawnienia pracowników w razie doświadczenia zjawiska przemocy w środowisku pracy. W Polsce wdrożenie porozumienia dokonało się w formie deklaracji partnerów społecznych (Wspólna deklaracja partnerów społecznych z dnia 14 listopada 2008 r.), dotyczącej zapobiegania i przeciwdziałania zjawisku stresu związanego z pracą oraz Wspólna deklaracja partnerów społecznych z dnia 24 marca 2011 r., dotycząca przemocy w miejscu pracy [Wyka 2012, ss. 123–126].

Zakończenie

Celem artykułu było przedstawienie instrumentów przeciwdziałania mobbingowi w środowisku pracy. Wskazano na uwarunkowania środowiska pracy sprzyjające występowaniu zachowań mobbingowych, pojęcie mobbingu oraz instrumenty przeciwdziałania zachowaniom mobbingowym.

Nawet najlepsi pracownicy wymagają szczególnej uwagi i organizacyjnej troski, aby ich wartości, potrzeby i oczekiwania były dostrzegane i w miarę możliwości zaspokajane. Wysoce zmotywowani pracownicy przynoszą organizacji permanentne korzyści, przyczyniając się do jej rozwoju, tworzenia trwałych przewag konkurencyjnych czy realizacji strategii. Te prawidłowości mocno akcentuje się w kontekście zmian zachodzących w organizacji [Sikorski 2004, s. 11]. W sytuacji postępującej liberalizacji prawa pracy, wzmocnienie ochrony godności pracownika i innych dóbr

osobistych nie jest łatwe. Dla osób, które znalezienie pracy postrzegają jako jedyną szansę na poprawę trudnej sytuacji materialnej, potrzeba zatrudnienia wyrasta ponad szanowanie dóbr osobistych (świadoma zgoda na ingerencję w prawo do prywatności czy instrumentalne traktowanie w miejscu pracy). Jeśli przemocy w środowisku pracy doświadcza osoba zatrudniona na innej podstawie niż stosunek pracy (na przykład w ramach umów cywilnoprawnych), wówczas należy takie zachowanie kwalifikować wyłącznie w kategoriach naruszenia dóbr osobistych, a nie mobbingu. Zdaniem autora wyłącznie jednoznacznie sformułowane rozwiązania legislacyjne stanowić będą trwałą barierę ochronną. Równoległe z ochroną pracownika mobbowanego na gruncie przepisów prawa istotne wydają się działania podejmowane wewnątrz organizacji związane z przeciwdziałaniem zachowaniom mobbingowym. Przeciwdziałanie patologiom w środowisku pracy będzie łatwiejsze, jeśli w organizacji wdrożono politykę przeciwdziałania takim zjawiskom. Polityka ta powinna zawierać wyraźne oświadczenie pracodawcy, iż w organizacji wszelkiego rodzaju formy przemocy nie są tolerowane, zakres odpowiedzialności poszczególnych podmiotów, procedurę składania i przyjmowania skarg, definicję mobbingu, przykłady zachowań mobbingowych i akty prawne je regulujące oraz jasno sformułowane instrukcje dla osób doświadczających przemocy w środowisku pracy. Dobre praktyki z zakresu przeciwdziałania mobbingowi wskazują, że we wszystkich miejscach stwarzających ryzyko wystąpienia przemocy ze strony pracodawcy, współpracowników czy interesariuszy organizacji powinny istnieć wypracowane procedury postępowania w zakresie przeciwdziałania zachowaniom mobbingowym. Sformułowanie czytelnej polityki antymobbingowej może stanowić dla organizacji niezastąpioną pomoc w razie zagrożenia zjawiskiem mobbingu. Niezwykle ważne jest również podnoszenie poziomu świadomości osób zatrudnionych oraz budowanie płaszczyzn porozumienia wśród pracowników. Zjawisko mobbingu ze względu swoją specyfikę i wieloaspektowość wymaga systematycznych studiów.

Bibliografia

- Bugdol M. (2007)**, *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, Difin, Warszawa.
- Dobrowolski Z. (2008)**, *Organizacja i zarządzanie. Zarys problematyki i metod*, PWSZ, Sulechów.
- Gellner E. (1997)**, *Uwodzielski wzrok psychoanalizy, czyli chytryść antyrozumu*, „Książka i Wiedza”.
- Hacker T.E. (1997)**, *Workplace Mobbing: A Discussion for Librarians*, „The Journal of Academic Librarianship”, nr 33.
- Iwulski J., Sanerta W. (2004)**, *Kodeks pracy. Komentarz*, Lexis Nexis, Warszawa.
- Kiezun W. (1997)**, *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki*, SGH, Warszawa.
- Marciniak J. (2004)**, *Przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu. Jak w praktyce zwalczać mobbing i inne formy dyskryminacji*, Wydawnictwo Profesjonalne ALPHA pro, Ostrołęka.
- Monks C.P., Coyne I. (2012)**, *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Morgan G. (1998)**, *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa.
- Nerka A. (2013)**, *Mobbing jako przykład nieetycznych zachowań w miejscu pracy*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, nr 16.
- Radzka B. (2012)**, *Kultura organizacyjna, a mobbing* [w:] T. Wyka, C. Szmid, (red.), *Wielospektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2012.
- Rogosińska-Pawelczyk A. (2016)**, *Umiejętność wywierania wpływu na ludzi- manipulacja czy kluczowa kompetencja współczesnego menedżera* [w:] I. Warwas, A. Rogosińska-Pawelczyk (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w nowoczesnej organizacji. Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szabłowska M. (2006)**, *Ochrona dóbr osobistych pracownika z perspektywy europeizacji polskiego prawa pracy*, „STUDIA IURIDICA TORUNIENSIA”, t. III, DEBIUTY, Toruń.
- Sennet R. (2010)**, *Kultura nowego kapitalizmu*, Wydawnictwo Literackie Muza SA., Warszawa.

Sikorski C. (2004), *Motywacja jako wymiana*, Difin, Warszawa.

Sobczyk A. (2009), *Zatrudnienie tymczasowe. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Stelmach W. (2010), *Władza i kierowanie. Teorie i praktyki biurokracji*, Placet, Warszawa.

Szewczyk H. (2012), *Mobbing w stosunkach pracy. Zagadnienia prawne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Szmidt C. (2012), *Mobbing-istota, przyczyny i skutki* [w:] T. Wyka, C. Szmidt (red.), *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. kodeks pracy (Dz.U. 1974 Nr 24 poz. 141).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. kodeks cywilny (Dz.U. z 2016 poz. 380).

Wyka T. (2012), *Prawne pojęcie mobbingu i jego skutki zdrowotne* [w:] T. Wyka, C. Szmidt (red.), *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

Wyrok SN Z 9 V 2009 r., I PZP 2/07, OSNP 2008, NR 15-16, poz. 224.

Wyrok SN z dnia 3 sierpnia 2011 r., I PK 35/11, LEX/el. nr 1001278.

Zapf D. (1999), *Organization, work group related and personal causes of mobbing at work*, „International Journal of Manpower”, vol 20.

Zych M. (2006), *Normatywna definicja mobbingu*, „Monitor Polski”, nr 4.

Roman Stawicki*

Spółeczna Akademia Nauk

Rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne i kompetencje zawodowe policjantów w zakresie profilaktyki społecznej

Organizational and Functional Solutions and Professional Competences of Policemen in the Field of Social Prevention

Abstract: The first part of the article describes organizational and functional solutions related to social prevention. Another important issue was the program of a specialist course in social prevention under which police officers are prepared for the professional implementation of preventive tasks. The last part concerns the evaluation of a specialist course in the field of social prevention. At the end a few reflections on the subject were presented.

Key-words: security, Police, social prevention, crimes, cooperation, sense of security.

Wstęp

Współcześnie profilaktyka odgrywa ważną rolę w wielu obszarach życia społecznego. Wśród podmiotów realizujących zadania z zakresu zapobiegania, prewencji czy profilaktyki znajduje się policja. Formacja ta została utworzona na mocy ustawy z 6 kwietnia 1990 r. o Policji [Dz.U. z 2017 r. poz. 2067]. Założeniem ustawy było uregulowanie spraw policji i policjantów w sposób kompleksowy. Nadało to jej charakter aktu prawnego składającego się z dwóch części. Pierwsza to zespół unormowań dotyczących organizacji i funkcjonowania policji jako organu administracji państwowej, realizującego zadania państwa w dziedzinie ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego. W tym zakresie ustawa jest aktem normatywnym o charakterze ustrojowym. Druga

*rstawicki@spoleczna.pl

część to zbiór przepisów regulujących status służbowy policjanta. W tej części ustawa jest tzw. pragmatyką służbową, czyli aktem określającym prawa i obowiązki funkcjonariuszy policji [Misiuk 2012, s. 359].

Z analizy zadań tej służby wynika, że pierwsze trzy dotyczą prewencji. Do istotnych zadań w tym zakresie należy zaliczyć inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym. W ten sposób obok zadań reaktywnych policja swoją misję służenia społeczeństwu realizuje poprzez profilaktykę, przy czym zadanie to może być wykonywane przez jednostki i komórki organizacyjne policji, jak również w formule współdziałania z innymi podmiotami, w tym z instytucjami samorządowymi czy też organizacjami społecznymi. Niewątpliwie ważne są rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne w obszarze profilaktyki społecznej, ale najistotniejsze jest z całą pewnością odpowiednie przygotowanie samych policjantów do profesjonalnej realizacji zadań w realiach codziennej służby. Takie podejście wymaga odpowiedniego przeszkolenia, które zapewni przekazanie policjantom niezbędnej wiedzy i wykształcenie potrzebnych umiejętności. Warto podkreślić, że obecnie system edukacji policjantów obejmuje: szkolenie podstawowe (obowiązkowe dla każdego nowo przyjętego policjanta), szkolenie oficerskie (dla absolwentów szkół wyższych) oraz różne formy doskonalenia zawodowego. Artykuł jest adresowany przede wszystkim do osób zainteresowanych bezpieczeństwem w Polsce, dla których stanowi ono wspólne dobro. Przybliża on problematykę kompetencji zawodowych policjantów w zakresie profilaktyki, jako szczególnej wartości dla praktyki społecznej.

Dlatego też celem głównym przeprowadzonych badań było zdiagnozowanie przygotowania policji i policjantów do realizacji zadań w obszarze profilaktyki społecznej, która ma istotny wpływ na kształtowanie bezpieczeństwa wewnętrznego. Realizacji tak sformułowanego celu służyły następujące problemy badawcze:

1. Jakie rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne wdrożone w policji związane są z realizacją zadań z obszaru profilaktyki społecznej?
2. Jakie treści kształcenia zawiera program kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej?
3. Jakie wyniki uzyskano w ramach ewaluacji kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej?

Podstawową metodą wykorzystywaną w przygotowaniu artykułu była analiza ilościowo-jakościowa dokumentacji oraz literatury naukowej. Przedmiotem badań objęto działania policji związane z profilaktyką społeczną w trzech zasadniczych

aspektach, tj.: rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych, treści kształcenia zawartych w programie kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej, a także wyników uzyskanych w ramach ewaluacji kursu specjalistycznego dotyczącego tej problematyki.

Rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne związane z profilaktyką społeczną

Rozważania na temat rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych należy rozpocząć od wyjaśnienia, że współcześnie bardzo często przez organizację rozumie się grupę ludzi, którzy współpracują ze sobą w sposób uporządkowany i skoordynowany, aby osiągnąć pewien zestaw celów [Griffin 2015, s. 5]. Podejście to jest właściwe w wypadku różnych instytucji bezpieczeństwa, gdyż wyraźnie akcentuje znaczenie czynnika społecznego jako determinantu skuteczności. Oczywiście pozostałe elementy, np. zadania, technologia czy struktury również odgrywają ważną rolę w kontekście rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych. W literaturze przedmiotu zakłada się, że każda organizacja posiada takie same cechy strukturalne, które jednak mogą w wypadku konkretnej organizacji różnić się co do natężenia (stopnia występowania) danej cechy. Przy czym różnice te wynikają zarówno z odmiennych podejść teoretycznych, jak i z różnych potrzeb praktyki zarządzania [Kisielnicki, Gałązka-Sobotka, Wojciechowska-Filipek 2013, s. 47].

Przechodząc na grunt praktyki, pragnę zaakcentować fakt, że w dniu 30 kwietnia 2015 r. Komendant Główny Policji zatwierdził nową „Koncepcję działań Policji w zakresie profilaktyki społecznej na lata 2016-2018” (dalej zwaną „koncepcją profilaktyki”). Zawarte w niej propozycje rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych były następstwem wcześniej dokonanej diagnozy struktur policyjnych odpowiedzialnych za realizację zadań związanych z zapobieganiem popełnianiu przestępstw, wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym. Opierając się na przeprowadzonej analizie, stwierdzono, że:

1. na poziomie wojewódzkim w wydziałach prewencji wyznaczeni byli policjanci lub nawet zespoły zajmujące się problematyką profilaktyki społecznej czy patologii. Część z nich realizowała wyłącznie zadania związane z zapobieganiem, a pozostali łączyli te obowiązki z wykonywaniem innych zadań.
2. poziom powiatowy był jeszcze bardziej zróżnicowany pod kątem organizacyjno-funkcjonalnym w zakresie zapobiegania. Do realizacji zadań w tym ob-

szarze wyznaczani byli pojedynczy policjanci (najczęściej w wydziałach prewencji), którymi dość powierzano również inne zadania.

3. na poziomie komisariatów i posterunków policji zdecydowana większość zadań związanych z zapobieganiem negatywnym zjawiskom społecznym została powierzona do realizacji dzielnicowym i kierownikom rewirów. W niektórych jednostkach policji nacisk na tę problematykę był niewielki, w innych zaś stanowił jeden z priorytetowych obszarów pracy dzielnicowych [Komenda Główna Policji 2015, s. 10].

Na podstawie zaprezentowanych wniosków szczegółowych zasadne jest sformułowanie konkluzji, że na poszczególnych poziomach hierarchicznego zorganizowania jednostek policji, a także w różnych garnizonach zadania profilaktyki powierzane były do wykonywania różnym strukturom służby prewencyjnej. Ponadto liczba policjantów zaangażowanych w ich realizację nie była jednakowa nawet na tym samym poziomie zorganizowania. W związku z tym zaproponowano zmiany organizacyjno-funkcjonalne, które miały na celu:

1. zapewnienie wystandaryzowanych struktur organizacyjnych we wszystkich jednostkach organizacyjnych policji odpowiedzialnych za realizację przedsięwzięć profilaktycznych;
2. zwrócenie uwagi na potrzebę wzmocnienia realizacji przez policję działań profilaktycznych na poziomie komend powiatowych/miejskich/rejonowych policji oraz komisariatów policji mających realny wpływ na wzrost poczucia bezpieczeństwa społeczeństwa;
3. inicjowanie i prowadzenie działań profilaktycznych przez policję zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami ze strony lokalnej społeczności;
4. dbanie o wizerunek polskiej policji jako rzetelnego i odpowiedzialnego partnera w profilaktyce [Komenda Główna Policji 2015, s. 12].

Nowy model organizacyjno-funkcjonalny związany z profilaktyką społeczną składa się z czterech poziomów adekwatnie do zorganizowania policji, tj. Komendy Głównej Policji, komend wojewódzkich/stołecznej policji, komend powiatowych/miejskich/rejonowych policji oraz komisariatów/posterunków policji. Dla każdego z nich określono zakres i charakter realizowanych zadań z uwzględnieniem poziomu organizacyjnego w ramach systemu hierarchicznego podporządkowania funkcjonującego w policji.

Tabela 1. Poziom organizacyjny i charakter realizowanych zadań

Poziom organizacyjny	Charakter realizowanych zadań
Komenda Główna Policji	Nadzór, koordynacja działań krajowych i wsparcie organizacyjno-merytoryczne dla jednostek organizacyjnych policji niższego szczebla.
Komendy wojewódzkie/ stołeczna policji	Inicjowanie, nadzór i koordynacja realizowanych na terenie województwa zadań z zakresu profilaktyki społecznej oraz ewentualnego wykonawstwa przedsięwzięć poziomu regionalnego.
Komendy powiatowe/ miejskie /rejonowe policji	Inicjowanie, organizowanie i realizacja przedsięwzięć z zakresu profilaktyki społecznej dostosowanych do potrzeb powiatu, a także nadzór, koordynacja działań oraz wsparcie komisariatów/posterunków policji.
Komisariaty/posterunki policji	Inicjowanie, organizowanie i współrealizacja przedsięwzięć profilaktycznych z lokalnymi podmiotami pozapolicyjnymi.

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz tego wystandaryzowano katalog zadań dla policjantów zajmujących się problematyką profilaktyki społecznej w zależności od szczebla organizacyjnego, w którego ramach będą wykonywali swoje obowiązki służbowe. Analiza propozycji wystandaryzowanych zadań policjantów ds. profilaktyki społecznej prowadzi do stwierdzenia, że na najwyższym poziomie hierarchicznym osoby odpowiedzialne za ten obszar funkcjonowania policji będą koncentrowały się na zadaniach o charakterze strategicznym, np. analizie zagrożeń na terenie kraju dla określenia priorytetów krajowych oraz przygotowaniu propozycji ogólnopolskich przedsięwzięć profilaktycznych i partnerstwa międzyinstytucjonalnego. Natomiast na poziomie województwa i miasta stołecznego Warszawy – na zadaniach w wymiarze taktycznym, np. opierając się na wynikach analiz zagrożeń występujących na terenie powiatów, określeniu kluczowych kierunków działań profilaktycznych na terenie województwa. Na szczeblu komend powiatowych/rejonowych/miejskich policji zdecydowanie dominują zadania o charakterze operacyjnym, np. analiza i diagnoza zagrożeń występujących na terenie powiatu i gminy. Z kolei na najniższym poziomie udział policjantów w opisywanym procesie sprowadza się do współuczestnictwa polegającego na wskazywaniu lokalnych zagrożeń oraz realizacji przedsięwzięć profilaktycznych. Ponadto należy podkreślić, że na każdym poziomie organizacyjnym diagnoza zagrożeń stanowi punkt wyjścia do projektowania wszelkich działań adekwatnie do zidentyfikowanych zagrożeń w różnych formach w zależności od adresata. Innym zadaniem, które wpisano do katalogów zadań wykonywanych przez policjantów na opisywanych czterech

szczeblach zarządzania, jest współpraca z podmiotami administracji publicznej i organizacjami pozarządowymi. Autorzy przywołanej koncepcji profilaktyki dostrzegli również duże znaczenie współdziałania z mediami, aby po pierwsze, wzmacniać pozytywny wizerunek formacji, a po drugie, upowszechniać informacje o zdiagnozowanych zagrożeniach oraz realizowanych przedsięwzięciach profilaktycznych. Istotnym zadaniem wykonywanym na każdym poziomie zorganizowania policji jest edukacja ukierunkowana na wyposażenie policjantów w wiedzę i umiejętności niezbędne do profesjonalnej aktywności zawodowej na rzecz zapobiegania i ograniczania wszelkich zjawisk niepożądanych społecznie.

Program kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej – założenia organizacyjne i treści kształcenia

Na podstawie założeń omawianej koncepcji profilaktyki opracowano model kompetencyjny, w którego ramach wyodrębniono sześć podstawowych obszarów grupujących kompetencje, jakie powinni posiadać policjanci skutecznie realizujący działania profilaktyczne. Wśród nich znalazły się:

1. wartości,
2. relacje,
3. doświadczenia,
4. wiedza,
5. umiejętności
6. siły.

Po czym wszystkim wyodrębnionym obszarom przypisano specyficzną wiedzę, umiejętności (zdolności), cechy osobowości, których znaczenie potwierdzają zarówno teoretyczne koncepcje, jak i praktyka działania [Kordaczuk-Wąs 2017, s. 133]. Na podstawie zarysowanego modelu kompetencyjnego rozpoczęto prace programistyczne nad kursem specjalistycznym w zakresie profilaktyki społecznej.

Warto podkreślić, że kurs specjalistyczny stanowi jedną z form doskonalenia zawodowego policjantów. Celem tego doskonalenia jest w szczególności nabywanie, aktualizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych policjantów, wymaganych przy wykonywaniu czynności i zadań służbowych [Dz.U. Nr 126, poz. 877, z późn. zm.]. Program nauczania na kursie specjalistycznym w zakresie profilaktyki społecznej został wprowadzony do systemu szkolenia za-

wodowego policjantów pod koniec pierwszego kwartału 2016 r. na mocy decyzji nr 95 Komendanta Głównego Policji z dnia 25 marca 2016 r. w sprawie programu nauczania na kursie specjalistycznym w zakresie profilaktyki społecznej [Dz. Urz. KGP, poz. 12]. Był on elementem działań zaplanowanych do wdrożenia w ramach zastosowania nowego podejścia do zapobiegania negatywnym zjawiskom społecznym.

Na kurs kierowani są policjanci, którzy pełnią służbę w komórkach organizacyjnych do spraw prewencji kryminalnej lub wykonują zadania z zakresu profilaktyki społecznej. Celem tego kursu jest profesjonalne przygotowanie policjantów do wykonywania zadań dotyczących profilaktyki społecznej, a w szczególności do:

1. inicjowania oraz organizowania działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym i współdziałania w tym zakresie z organami państwowymi, samorządowymi oraz organizacjami społecznymi;
2. rozpoznawania zagrożeń i przeciwdziałania przyczynom ich powstawania;
3. inicjowania oraz organizowania działań społeczności lokalnych mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz innym zjawiskom kryminogennym;
4. udziału w tworzeniu lokalnych strategii zapobiegania przestępczości i budowania programów profilaktycznych [Komenda Główna Policji 2016, s. 4].

Założenia organizacyjno-programowe zawierają również informacje m.in. odnoszące się do czasu trwania kursu, tj. 10 dni, w wymiarze ogólnym 78 god. oraz liczebności grupy szkoleniowej, która nie powinna przekraczać 16 osób. Z kolei układ strukturalny bloków tematycznych zwanych też jednostkami metodycznymi przedstawia się następująco:

Bardziej szczegółowe informacje dotyczące realizacji tych trzech bloków tematycznych znajdują się w drugiej części programu nauczania pt. „Treści kształcenia”. Układ zawartości jest analogiczny w wypadku każdej jednostki metodycznej. Pierwszym elementem jest katalog wiedzy i umiejętności, którym będzie się cechował słuchacz po zrealizowaniu danego bloku tematycznego. Potem każdy temat został opisany poprzez wyodrębnienie zagadnień merytorycznych, które należy omówić podczas zajęć dydaktycznych, planowany czas ich realizacji, proponowane metody dydaktyczne, a także wskazówki dla nauczyciela.

Tabela 2. Układ bloków tematycznych

L.p.	Blok	Temat	Czas realizacji [×45 min]
1.	System ochrony porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli	1. Zarys systemu ochrony bezpieczeństwa publicznego	2
		2. Właściwość i kompetencje podmiotów systemu ochrony bezpieczeństwa na poziomie lokalnym	2
		3. Policja w systemie profilaktyki społecznej	5
		RAZEM:	9
2.	Komunikacja społeczna	1. Podstawy komunikowania społecznego	4
		2. Komunikowanie się – aspekty praktyczne	8
		3. Policja w mediach	18
		RAZEM:	30
3.	Projektowanie działań profilaktycznych, analiza zagrożeń	1. Wprowadzenie do tematyki badań społecznych	3
		2. Metodyka rozwiązywania problemów kryminalnych	4
		3. Analiza zagrożeń jako podstawa planowania działań profilaktycznych	6
		4. Planowanie działań profilaktycznych	6
		5. Realizacja i monitorowanie działań profilaktycznych	9
		6. Ocena działań profilaktycznych	9
		RAZEM:	37
RAZEM BLOK 1-3			76

Źródło: opracowanie własne na podstawie założeń organizacyjno-programowych do kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej.

Niezwykle ważnym pojęciem są metody dydaktyczne, które w literaturze przedmiotu najczęściej określane są mianem metod nauczania/kształcenia. Zdaniem W. Okonia metoda nauczania/kształcenia to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia [Okoń 2017, s. 121]. W analizowanym programie nauczania zaproponowano prowadzącym nauczanie w zależności od charakteru sformułowanych celów kształcenia, a także przekazywanych treści stosowanie następujących metod dydaktycznych: wykładu, pogadanki, pracy w grupach i ćwiczeń. W tym miejscu trzeba zaakcentować, że metody nauczania/kształcenia umożliwiają skuteczne opanowanie odpowiedniego zasobu wiedzy wraz z umiejętnością praktycznego jej wykorzystania, jak również rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań i postaw słuchaczy. Są to jednak tylko propozycje autorów danego programu doskonalenia zawodowego. Ostatecznie to nauczy-

ciel realizujący proces dydaktyczny podejmuje decyzję o zastosowaniu konkretnej metody nauczania/kształcenia. Z kolei wskazówki dla nauczyciela służą ukierunkowaniu prowadzących zajęcia dydaktyczne, które zagadnienia w ramach omawiania konkretnej problematyki należy uwzględnić. Służy to dążeniu do osiągnięcia pewnego standardu kompetencyjnego, który będzie gwarantem realizacji zadań służbowych na akceptowalnym poziomie.

Gdy się analizuje dość ogólnikowe treści przedmiotowego programu, nasuwają się też pewne wątpliwości. Kluczowa wydaje się duża swoboda w operowaniu pojęciami, które w nauce mają ugruntowane znaczenie, np. w katalogu zadań znajduje się zapis „rozpoznawanie zagrożeń i przeciwdziałanie przyczynom ich powstawania”, natomiast wśród tematów dotyczących bloku trzeciego – projektowania działań profilaktycznych – umiejscowiono temat: „metodyka rozwiązywania problemów kryminalnych”. W tym miejscu zasadne jest podkreślenie, że zagrożenie według R. Zięby może być odbiciem realnego stanu rzeczy (zagrożenia rzeczywiste czy potencjalne) lub też może być fałszywe (mispercepcja) [Zięba 2004, s. 28]. Z kolei A. Urban uważa, że problem kryminalny to wiele powiązanych ze sobą wydarzeń nieznikających samoistnie. Wpływ na problem kryminalny ma wiele osób, które mają szansę wspólnego działania w celu zlikwidowania go przy użyciu dostępnych środków [Urban 2011, s. 17]. Przedstawione ujęcia definicyjne dość jednoznacznie pozwalają stwierdzić, że te dwa terminy nie są tożsame. Z kolei zestawiając te definicje z praktyką policyjną związaną, np. z Krajową Mapą Zagrożeń Bezpieczeństwa, trzeba również zauważyć pewną znaczącą rozbieżność. Na potrzeby tej mapy opracowano katalog 25 zagrożeń. Każdy obywatel, będąc świadkiem któregoś z nich, może je zaznaczyć na mapie i policja jest zobowiązana dokonać weryfikacji tego zagrożenia. Zatem trudno tak rozumiane zagrożenie utożsamiać z problemem kryminalnym, który musi dotyczyć wielu osób, czyli członków konkretnej społeczności lokalnej.

Na zakończenie przeprowadzonej analizy przedmiotowego programu kursu specjalistycznego pragnę jeszcze zwrócić uwagę na warsztaty szkoleniowe w zakresie profilaktyki społecznej dla nauczycieli szkół policyjnych, które odbyły się w dniach 24–28 października 2016 r. w Szkole Policji w Katowicach. Zorganizowane przedsięwzięcie zapewne spowodowało wyjaśnienie wielu wątpliwości i wystandaryzowanie treści stanowiących wypełnienie poszczególnych tematów i zagadnień [<http://www.isp.policja.pl/.../po.html>].

Ewaluacja kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej

Obecnie coraz większą uwagę poświęca się ewaluacji szkoleń. Wśród licznych definicji dostępnych na gruncie literatury przedmiotu dobrze oddaje rozumienie tego terminu na potrzeby prowadzonej ewaluacji przedsięwzięć szkoleniowych w Policji następujące wyjaśnienie: „jest to proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów” [Brzezińska, Brzeziński, Elias 2004, ss. 164–165]. Mając na względzie różne koncepcje ewaluacji, można przyjąć, że ogólny model tego procesu składa się z kilku etapów:

1. wybór metody ewaluacji;
2. narzędzia ewaluacji;
3. zbieranie danych;
4. analiza zebranych danych;
5. wnioski i rekomendacje. Z tego względu ewaluowanie można analizować pod względem kilku w zasadzie typowych charakterystyk:
 - podmiot (kto prowadzi ewaluację?);
 - przedmiot (co jest ewaluowane?);
 - cel (po co dokonujemy ewaluacji?);
 - sposób lub metoda (jak się ewaluuje?);
 - narzędzia (za pomocą czego przeprowadza się ewaluację?);
 - miejsce (gdzie się ewaluuje?);
 - czas (kiedy się ewaluuje?);
 - rezultaty/efekty (jakie rezultaty/efekty spowodowała ewaluacja?).

W szkolnictwie policyjnym najczęściej wykorzystywanym narzędziem do przeprowadzania ewaluacji jest kwestionariusz ankiety. Zbieranie danych sondażowych poprzez ankietę wiąże się z pewnymi zaletami i wadami, które zresztą towarzyszą także innym metodom i technikom badawczym. Wśród ewidentnych zalet ankiety znajdują się:

1. niskie koszty w porównaniu z innymi metodami;
2. obniżenie błędu wynikającego ze stronniczego wpływu cech ankietera lub stosowanych przez niego technik;
3. ankiety zapewniają respondentom wysoki stopień anonimowości;

4. respondenci mają czas, aby się zastanowić nad odpowiedzią i odwołać do innych źródeł;
5. ankiety pozwalają na zbadanie, po niskich kosztach, prób osób rozproszonych na dużym obszarze geograficznym.

Odnosząc się do wad ankiety, należy pamiętać szczególnie o następujących jej cechach:

1. ankieta wymaga prostych, łatwo zrozumiałych pytań i czytelnych instrukcji;
2. ankieta nie zapewnia badaczom możliwości sondowania respondentów, aby uzyskać dodatkowe informacje;
3. badacze nie mogą kontrolować, kto wypełnia ankietę;
4. odsetek odpowiedzi jest niski [Frankfort-Nachmias 2001, s. 243]. Prowadząc rozważania na temat badań ankietowych w policji, należy pamiętać, iż jest to organizacja hierarchiczna, w której obowiązuje dyscyplina służbowa. Następstwem funkcjonowania w takim właśnie rygorze jest chociażby to, że sporadycznie zdarza się zwrot jakiegokolwiek ankiety dotkniętej np. problemem niskiego wskaźnika udzielonych odpowiedzi.

Jednostką koordynującą i nadzorującą ewaluację szkolenia i doskonalenia zawodowego policjantów jest Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie. W celu należytego wywiązania się z powierzonych zadań doprowadziła ona do opracowania i wdrożenia „Zasad prowadzenia ewaluacji szkolenia i doskonalenia zawodowego organizowanego centralnie w jednostkach szkoleniowych Policji”. Przygotowane zasady w sposób systemowy regulują tą problematykę i zostały wprowadzone do użytku służbowego w kwietniu 2013 r. Dokument ten określa:

1. podstawy prawne ewaluacji;
2. cele ewaluacji;
3. wykorzystanie wyników ewaluacji; uczestników ewaluacji;
4. podmioty odpowiedzialne za ewaluację;
5. strukturę badań ewaluacyjnych;
6. metody ewaluacji;
7. narzędzia ewaluacji;
8. zalecenia dotyczące ewaluacji [WSPoL 2013, ss. 1–3].

Ujednoliconą procedurą badawczą zakłada badanie dwuetapowe: I etap badania to badanie ankietowe słuchaczy w ostatnim tygodniu kursu; II etap to badanie ankietowe odroczone w czasie absolwentów kursu. Zazwyczaj jest ono przeprowadzane

w formie korespondencyjnej po upływie sześciu miesięcy od zakończenia danego szkolenia albo kursu.

Zgodnie z obowiązującymi zasadami przeprowadzono I etap badania ewaluacyjnego przedmiotowego kursu specjalistycznego, którego cztery edycje odbyły się w 2017 r. Po jednej edycji zrealizowały odpowiednio: Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Szkoła Policji w Słupsku, Szkoła Policji w Katowicach oraz Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie. Przedmiot badań stanowiły m.in.:

1. realizacja zajęć programowych;
2. program kursu;
3. ogólna ocena kursu.

Zgromadzone wyniki pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków końcowych:

1. Respondenci wysoko ocenili kompetencje zawodowe prowadzących zajęcia programowe zarówno w obszarze przygotowania merytorycznego, warsztatu dydaktycznego, jak i umiejętności interpersonalnych.
2. Analizując rozkład wskazań uczestników badania można przyjąć, że w ocenie większości grupy cały zakres programowy kursu będzie przydatny im do wykonywania obowiązków służbowych związanych z profilaktyką społeczną.
3. Z analizy udzielonych odpowiedzi można wywnioskować, iż ankietowani ogólnie byli zadowoleni z udziału w kursie. Ponadto wyrazili oni pogląd, że zajęcia dydaktyczne przyczyniły się do nabycia i pogłębienia dotychczasowej wiedzy i umiejętności [WSPol 2017, ss. 6–10].

Ocena przeprowadzonych szkoleń i kursów jest ważna, gdyż wskazuje, czy policjanci nabyli nową wiedzę, praktyczne umiejętności oraz zwiększyli swoje kompetencje w danej dziedzinie. Poza tym trzeba zaakcentować, że proces ewaluacji w policji ma charakter ciągły, co pozwala na systematyczne uzyskiwanie informacji zwrotnych od uczestników zrealizowanych przedsięwzięć szkoleniowych i ewentualne wytyczanie kierunków doskonalenia modelu kompetencyjnego.

Zakończenie

Nowa koncepcja profilaktyki społecznej jest odpowiedzią na wzrost znaczenia zagrożeń społecznych, które współcześnie zaczęły odgrywać decydującą rolę w życiu najważniejszego podmiotu bezpieczeństwa, czyli człowieka. Jej opracowanie, a na-

stępnie konsekwentne wdrażanie należy ocenić pozytywnie. W tym aspekcie trzeba podkreślić, że proces projektowania nowych rozwiązań był poprzedzony gruntowną diagnozą dotychczas funkcjonujących rozwiązań związanych z prewencją kryminalną. Rezultatem takiego podejścia było wypracowanie rozwiązań systemowych z uwzględnieniem czterech poziomów zorganizowania i funkcjonowania policji, tj. Komendy Głównej Policji, komend wojewódzkich/stołecznej policji, komend powiatowych/miejskich/rejonowych policji oraz komisariatów/posterunków policji. Oprócz przypisania zadań dla poszczególnych szczebli hierarchicznego podporządkowania tej formacji opracowano katalogi zadań dla policjantów zajmujących się tą problematyką w zależności od rangi zajmowanego stanowiska.

Kolejnym działaniem, które również zasługuje na uznanie było zarysowanie modelu kompetencyjnego stanowiącego rezultat analizy zadań w zakresie działań profilaktycznych z uwzględnieniem pożądanej wiedzy, umiejętności, cech osobowości, których wagę potwierdzają zarówno ujęcia teoretyczne, jak i praktyczne odnoszące się do zapobiegania, prewencji czy profilaktyki. Pokróćce opisane rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne pozwoliły opracować program kursu specjalistycznego w zakresie profilaktyki społecznej. Jego zakres tematyczny i zagadnieniowy świadczy o nawiązaniu nie tylko do zdobytych na przestrzeni 27 lat doświadczeń przez policję, ale też skorzystaniu z dorobku dyscypliny naukowej, jaką jest bezpieczeństwo. W tym znaczeniu przedmiotowy program stanowi dobre połączenie teorii z praktyką. Potwierdzeniem słuszności takiego podejścia są wyniki przeprowadzonej ewaluacji. Oczywiście trzeba mieć na względzie, że na ostateczną ocenę nadejdzie czas po drugim etapie ewaluacji, tzn. badaniu odłożonemu w czasie. Wówczas policjanci i ich przełożeni będą mogli się wypowiedzieć, czy właściwie zostali przygotowani do realizacji zadań służbowych związanych z profilaktyką społeczną. Jednak ostateczna ocena zostanie wystawiona przez społeczeństwo i będzie wyrazem przede wszystkim poziomu jego poczucia bezpieczeństwa.

Reasumując, przeprowadzona diagnoza rozwiązań organizacyjno-funkcjonalnych, a także sposób przygotowania policjantów do wykonywania zadań służbowych w obszarze profilaktyki społecznej stanowią dwa komplementarne elementy w ramach systemu bezpieczeństwa wewnętrznego. Jednocześnie systematyczna ewaluacja kursu specjalistycznego w tym zakresie pozwala na analizowanie skuteczności i efektywności całego modelu kompetencyjnego i jego ciągłe usprawnianie w zależności od zmian zachodzących w otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym Policji.

Bibliografia

Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (2004), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Academica, Warszawa.

Decyzja nr 95 Komendanta Głównego Policji z dnia 25 marca 2016 r. w sprawie programu nauczania na kursie specjalistycznym w zakresie profilaktyki społecznej (Dz. Urz. KGP, poz. 12).

Griffin W.R. (2015), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Komenda Główna Policji (2015), *Koncepcja działań informacyjnych Policji na rzecz profilaktyki społecznej 2016-2018. „Porozmawiajmy o prewencji ... – aby żyło się bezpiecznie!”*, materiał niepublikowany, Warszawa.

Kordaczuk-Wąs M. (2017), *Společne uwarunkowania policyjnych działań profilaktycznych*, Wydawnictwa Drugie, Warszawa.

Kisielnicki J., Gałązka-Sobotka M., Wojciechowska-Filipek S. (2013), *System zarządzania Policją*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Okoń W. (2017), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydanie 10, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.

Misiuk A. (2012), *Instytucje bezpieczeństwa wewnętrznego w Polsce*, Wydział Wydawnictw i Poligrafii WSPoL Szczytno, Szczytno.

Rozporządzenie z dnia 19 czerwca 2007 r. Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie szczegółowych warunków odbywania szkoleń zawodowych oraz doskonalenia zawodowego w Policji (Dz. U. Nr 126 poz. 877 z późn. zm.).

Urban A. (2011), *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.

Zięba R. (2004), *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz. U. z 2017 r. poz. 2067).

www.isp.policja.pl/isp/aktualnosci/9637.Warsztaty-szkoleniowe-z-zakresu-profilaktyki-spoecznej-dla-nauczycieli-szkol-po.html, dostęp: 19.06.2018.



SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK

Studia I i II stopnia

(LICENCJACKIE, INŻYNIERSKIE, MAGISTERSKIE,
JEDNOLITE MAGISTERSKIE)

SPOŁECZNE I HUMANISTYCZNE

- Bezpieczeństwo narodowe
- Dziennikarstwo i komunikacja społeczna
- Europeistyka
- Filologia angielska
- Japonistyka
- Pedagogika
- Pedagogika specjalna
- Pedagogika resocjalizacyjna
- Psychologia
- Socjologia
- Socjokryminologia
- Stosunki międzynarodowe
- Turystyka i rekreacja

EKONOMICZNE

- Finanse i rachunkowość
- Logistyka
- Zarządzanie
- Ekonomia

ARTYSTYCZNE

- Film i sztuki audiowizualne
- Grafika

MEDYCZNE

- Fizjoterapia
- Kosmetologia
- Zdrowie publiczne

PRAWNE

- Prawo
- Administracja

TECHNICZNE

- Architektura i urbanistyka
- Geodezja i kartografia
- Informatyka

Studia podyplomowe

www.podyplomowe.san.edu.pl

PAO: Studia przez internet

www.pao.pl

Studia III stopnia

(SEMINARIUM DOKTORANCKIE)

- Informatyka
- Zarządzanie
- Językoznawstwo

www.san.edu.pl



Studia w języku angielskim:

* Bachelor & Master

- International Business Management
- International Business Communication
- International Tourism and Hospital Management
- IT Management

* American Master from Clark University

- Master of Science in Professional Communication
- Master of Public Administration
- Master of Science in Information Technology

* MBA@SAN z dyplomem Master Clark University Ma

www.clarkuniversity.eu